

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO  
CENTRO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DESPORTOS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA**

**RONILDO STIEG**

**FORMAÇÃO INICIAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA NAS UNIVERSIDADES FEDERAIS  
BRASILEIRAS: FUNDAMENTOS TEÓRICOS DAS DISCIPLINAS DE AVALIAÇÃO  
E PRÁTICAS DE LEITURA**

**VITÓRIA  
2016**

RONILDO STIEG

**FORMAÇÃO INICIAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA NAS UNIVERSIDADES FEDERAIS  
BRASILEIRAS: FUNDAMENTOS TEÓRICOS DAS DISCIPLINAS DE AVALIAÇÃO  
E PRÁTICAS DE LEITURA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Física do Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação Física, na Linha de Pesquisa Educação Física, Cotidiano, Currículo e Formação Docente.

Orientador: Prof. Dr. Wagner dos Santos

VITÓRIA

2016

RONILDO STIEG

**FORMAÇÃO INICIAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA NAS UNIVERSIDADES FEDERAIS  
BRASILEIRAS: FUNDAMENTOS TEÓRICOS DAS DISCIPLINAS DE AVALIAÇÃO  
E PRÁTICAS DE LEITURA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Física do Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação Física, na Área de concentração Estudos Pedagógicos e Socioculturais da Educação Física.

**COMISSÃO EXAMINADORA**

---

**Prof. Dr. Wagner dos Santos**  
**Universidade Federal do Espírito Santo**  
**Orientador**

---

**Prof. Dr. Amarílio Ferreira Neto**  
**Universidade Federal do Espírito Santo**

---

**Prof.<sup>a</sup> Dra. Andrea Brandão Locatteli**  
**Universidade Federal do Espírito Santo**

### **Dedico esta dissertação**

À minha família, de maneira especial a minha mãe Florinda, meus irmãos, as minhas sobrinhas, aos amigos, colegas de laboratório (PROTEORIA) e principalmente ao meu orientador, Prof. Dr. Wagner dos Santos, pela oportunidade, apoio, incentivo, companheirismo e amizade.

## **AGRADECIMENTOS**

Cursar o mestrado em Educação Física da UFES foi um período muito especial de minha vida, pois me proporcionou a concretização de mais uma etapa da minha trajetória de formação. Relembro e agradeço a todos os que me orientaram, colaboraram e tornaram possível esta realização, de modo especial, aqueles que estiveram mais próximos de mim no PROTEORIA.

Agradeço ao Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Espírito Santo e ao curso de mestrado em Educação Física, pela oportunidade de vivenciar esta experiência.

A Capes que investiu no meu processo de formação, disponibilizando a bolsa de estudos, possibilitando assim a minha dedicação exclusiva nesse processo de qualificação profissional.

Agradeço imensamente àquele que se manifestou como a pessoa responsável por tudo, que acreditou em minhas potencialidades e como ele mesmo tem dito “investiu na minha formação” ao me selecionar para ser seu orientando. Uma pessoa que eu tive a felicidade de conhecer e admirar a cada dia que passava, tanto no âmbito profissional quanto pessoal. Uma pessoa reconhecida pelo seu caráter, sua inteligência, dedicação, profissionalismo e envolvimento com a área da Educação Física tanto pedagógica como acadêmica. Sua característica principal é a forma de pensar e agir coerente e transparente, incentivando as pessoas a sua volta a darem o melhor de si. A você meu amigo, conselheiro, Professor, Mestre, Doutor e orientador Wagner dos Santos toda a minha admiração e eterna gratidão. Espero ter lhe sido uma “aposta” que deu certo, que tenha atendido as expectativas, pois você ajudou a superar muitas das minhas dificuldades e limitações.

A minha família, ao meu pai Lítio Stieg, que não pôde mais se fazer presente entre nós, mas que me ensinou elementos básicos para a vida, como a honestidade, fé e a honrar com os compromissos assumidos. A minha mãe Florinda Hoffmann Stieg, com a qual aprendi a ser forte, a levar uma vida digna e a propagar a bondade, amor e paciência. Agradeço aos meus irmãos Erenice, Rosinéia, Edevaldo e Adriele, e minhas sobrinhas, Julieni, Rubiane, Raianny, Nicolý, Kaila, e as minhas primas

Rosana e Rosinéia, por me incentivarem e terem acreditado junto comigo nesse projeto de vida e continuaram me apoiando sempre.

A banca examinadora Amarílio Ferreira Neto e Andrea Brandão Locatelli, pelas contribuições relacionadas à investigação no decorrer do processo e principalmente no dia da qualificação.

Obrigado também aos sujeitos da pesquisa, estudantes das sete universidades federais brasileiras que ajudaram de forma imprescindível nesta caminhada investigativa.

Agradeço aos professores que atuaram nas disciplinas do curso de mestrado, e contribuíram, cada um da sua forma, para minhas escolhas epistemológicas e meu amadurecimento acadêmico. E também aos colegas da turma de mestrado do ano 2015 e 2016 pelo companheirismo e amizade.

Aos alunos do 3º período do curso de licenciatura em Educação Física do CEFD/UFES no ano de 2015/2 com os quais realizei a minha docência supervisionada.

A equipe de professores do PROTEORIA, Amarílio Ferreira Neto, Wagner dos Santos, André da Silva Mello, Omar Schneider com os quais pude aprender a importância da pesquisa e o papel social que ela ocupa.

Aos colegas e amigos do grupo de pesquisa orientandos do Professor Wagner dos Santo que me antecederam e ajudaram na constituição das fontes e que no decorrer desses dois anos foram me coorientando. De forma especial Aline O. Vieira, Matheus L. Frossard, Sayonara C. de Paula, e bem como os demais orientandos que mesmo com objetos de estudos diferentes possibilitaram momentos de trocas de experiências e de crescimento na pesquisa. A vocês Juliana C. M. Matos, Marciel B. Lano, Matheus M. de Freitas, Lucas O. R. de Carvalho, Pablo M. Santos, Marília B. Ferreira, Renato P. C. Retz, Rodrigo Marques, Bruna J. Mathias, meu muito obrigado por todos os momentos de aprendizagem e de alegrias.

Lembro também com carinho aos demais colegas e amigos de laboratório, que me acolheram de forma amorosa e carinhosa no grupo e com os quais pude compartilhar bons momentos. Por isso, não poderia me esquecer de vocês: Marcela,

Mariana, Alessandra, Bianca, Lívia, Luísa H., Luiza T., Felipe Carneiro, Felipe Costa, Jean, Raquel, Thiago, Jessica, Marcio, Marcelo, Murilo, Renata, Bethania, Rodrigo e José.

Por fim não poderia deixar de agradecer a Deus, o autor da vida, da minha fé, e que melhor do que ninguém sabe o quanto de duvidas e sentimentos me sobrevieram durante essa trajetória e por isso mesmo, tem me sustentado, fortalecido e amparado nos momentos mais difíceis da jornada.

É por todos vocês que, com muita alegria faço aqui uma lista de agradecimentos, à pessoas, grupos e instituições que fizeram parte desta etapa da minha vida. Nesse momento, compreendo ainda melhor o quanto o trabalho humano é coletivo, também na pesquisa.

Por isso e muito mais, dedico a vocês meus sinceros agradecimentos!

Agir, eis a inteligência verdadeira. Serei o que quiser. Mas tenho que querer o que for. O êxito está em ter êxito, e não em ter condições de êxito. Condições de palácio tem qualquer terra larga, mas onde estará o palácio se não o fizerem ali?  
(Fernando Pessoa)



## RESUMO

Este trabalho objetivou compreender o debate sobre avaliação na formação de professores em Educação Física de oito universidades federais brasileiras. Foi organizado em três capítulos que dialogam entre si em torno do objeto central dessa dissertação. De natureza qualitativa, do tipo crítico documental (BLOCH, 2001) o primeiro capítulo, analisa 24 bibliografias do campo da Educação referenciadas nos planos de disciplinas específicas de avaliação, as quais indicaram estar ancoradas em cinco matrizes teóricas e a partir delas concebem dez concepções avaliativas, além de privilegiarem o debate da avaliação pensando a realidade das escolas brasileiras e indicando possibilidades de materialização das atividades avaliativas. O segundo capítulo, também de natureza qualitativa e do tipo crítica documental buscamos compreender e dar visibilidade ao modo como o debate da avaliação produzido no campo da Educação Física tem se apresentado nas ementas das disciplinas de avaliação e nas 17 bibliografias de autores do próprio campo nelas referenciadas. Foram identificadas na textualidade das obras o predomínio de teorias da aprendizagem cognitiva e motora e sua relação com o ensino da Educação Física escolar, deixando a discussão sobre avaliação em segundo plano. Além disso, identificamos que os autores dessas obras tem se apropriado dos debates da avaliação produzidas no campo da Educação, fazendo uma releitura das concepções avaliativas bem como dos registros avaliativos por elas sinalizados. O terceiro capítulo de caráter exploratório e utilizando a entrevista do tipo narrativa, analisa as *práticas de leituras* (CHARTIER, 2002) produzidas por 35 estudantes mediante entrevista de grupo. As narrativas evidenciaram um *consumo produtivo* (CERTEAU, 1994) do debate da avaliação ofertado nas disciplinas (re)significando suas experiências e pensando as práticas avaliativas pelo viés do ensino, da aprendizagem, do processo ensino-aprendizagem e/ou na projeção da materialização dos processos avaliativos.

**Palavras-chave:** Avaliação. Educação Física. Formação de professores. Práticas de leitura.

## ABSTRACT

This study aimed to understand the debate on evaluation in teacher training in Physical Education from eight Brazilian federal universities. It was organized in three chapters that dialogue among themselves around the central objective of this study. From a qualitative nature, from the critical documentary type (BLOCH, 2001), the first chapter analyzes 24 bibliographies of the field of Education referenced in the plans of specific disciplines of evaluation, which indicated that they are anchored in five theoretical matrices and from them conceive ten evaluative conceptions, besides privileging the debate of the evaluation thinking the reality of the Brazilian schools and indicating possibilities of materialization of the evaluation activities. The second chapter, also of a qualitative nature and a critical documentary type, seeks to understand and give visibility to the way in which the evaluation debate produced in the field of Physical Education has been presented in the menus of the evaluation disciplines and in the 17 bibliographies of authors of the field itself referenced. The predominance of cognitive and motor learning theories and their relation with the teaching of Physical School Education were identified in the contents of texts, leaving the discussion about evaluation in the background. We also identify that the authors of these bibliographies have appropriated the evaluation debates produced in the field of Education, re-reading the evaluative conceptions and the evaluative registers they signaled. The third chapter of exploratory nature and using the narrative type interview, analyzes the *practices of readings* (CHARTIER, 2002) produced by 35 students through a group interview. The narratives evidenced a *productive consumption* (CERTEAU, 1994) of the debate of the evaluation offered in the disciplines (re) meaning their experiences and thinking the evaluation practices by the bias of teaching, learning, the teaching-learning process and / or in the projection of the materialization of the evaluation processes.

**Keywords:** Evaluation. Physical Education. Teacher training. Reading practices.

## **LISTA DE SIGLAS**

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

MEC – Ministério da Educação e Cultura

PROTEORIA – Instituto de Pesquisa em Educação e Educação Física

UFAL – Universidade Federal de Alagoas

UFC – Universidade Federal do Ceará

UFF – Universidade Federal Fluminense

UFMS – Universidade Federal do Mato Grosso do Sul

UFOP – Universidade Federal de Ouro Preto

UFPE – Universidade Federal de Pernambuco

UFPI – Universidade Federal do Piauí

UFRPE – Universidade Federal Rural de Pernambuco

UFSCAR – Universidade Federal de São Carlos

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1	– Distribuição das universidades por região brasileira, nome das disciplinas, setor e departamento .....	24
Quadro 2	– Incidência de autores da Educação e suas obras por universidade .....	26
Quadro 3	– Matrizes teóricas e concepções avaliativas presentes nas universidades .....	31
Quadro 4	– Distribuição das universidades por região brasileira, nome das disciplinas, setor e departamento .....	54
Quadro 5	– Relação de autores da Educação Física, suas bibliografias, natureza das obras e universidades onde foram referenciadas	57
Quadro 6	– Matrizes teóricas e concepções avaliativas presentes nas bibliografias da Educação Física e sua distribuição nas universidades.....	61
Quadro 7	– Distribuição das universidades por região brasileira, nome das disciplinas, setor e departamento .....	88
Quadro 8	– Identificação dos estudantes entrevistados por universidade....	89

## SUMÁRIO

### Conteúdo

INTRODUÇÃO .....	14
Organização do estudo .....	20
CAPÍTULO I .....	22
<b>1 FORMAÇÃO INICIAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA E AVALIAÇÃO: CONTRIBUIÇÕES DAS BIBLIOGRAFIAS DA EDUCAÇÃO EM DISCIPLINAS ESPECÍFICAS .....</b>	<b>22</b>
1.1 INTRODUÇÃO .....	22
1.2 TEORIA E MÉTODO.....	24
<b>1.2.1 Critérios de inclusão das universidades .....</b>	<b>25</b>
<b>1.2.2 Procedimentos com as fontes .....</b>	<b>26</b>
1.3 DAS BIBLIOGRAFIAS: DISTRIBUIÇÃO DOS AUTORES E OBRAS POR UNIVERSIDADE .....	27
1.4 MATRIZES TEÓRICAS E CONCEPÇÕES DE AVALIAÇÃO: APROXIMAÇÕES E DISTANCIAMENTOS NAS/ENTRE AS UNIVERSIDADES .....	31
1.5 PRESENÇAS, AUSÊNCIAS E POSSIBILIDADES DE MATERIALIZAÇÃO DOS PROCESSOS AVALIATIVOS: O QUE TEM SIDO DISCUTIDO NOS CURSOS DE FORMAÇÃO? .....	39
<b>1.5.1 Discussões presentes e ausentes nas disciplinas de acordo com as bibliografias .....</b>	<b>39</b>
<b>1.5.2 Possibilidades de materialização das atividades avaliativas .....</b>	<b>48</b>
1.6 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	52
CAPÍTULO II .....	56
<b>2 PERSPECTIVAS DE AVALIAÇÃO NAS/DAS BIBLIOGRAFIAS NA FORMAÇÃO INICIAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA.....</b>	<b>56</b>
2.1 INTRODUÇÃO .....	56
2.2 TEORIA E MÉTODO.....	58
2.3 DAS BIBLIOGRAFIAS: AUTORES, TÍTULO, NATUREZA DAS OBRAS E SUA RESPECTIVA DISTRIBUIÇÃO POR UNIVERSIDADE .....	62
2.4 MATRIZES TEÓRICAS E CONCEPÇÕES DE AVALIAÇÃO IDENTIFICADAS NAS BIBLIOGRAFIAS .....	65
2.5 PONTOS EM COMUM ENTRE A TEXTUALIDADE DAS BIBLIOGRAFIAS: COMO COMPREENDEM A AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO FÍSICA? .....	72

2.6 POSSIBILIDADES DE MATERIALIZAÇÃO DAS ATIVIDADES AVALIATIVAS .....	79
2.7 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	84
CAPÍTULO III .....	88
<b>3 PRÁTICAS DE LEITURA PRODUZIDAS SOBRE AVALIAÇÃO NA FORMAÇÃO INICIAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA.....</b>	<b>88</b>
3.1 INTRODUÇÃO .....	88
3.2 TEORIA E MÉTODO.....	91
<b>3.2.1 Critérios de inclusão das universidades, dos sujeitos da pesquisa e procedimentos metodológicos.....</b>	<b>93</b>
3.3 DAS NARRATIVAS: CATEGORIAS DE PRÁTICAS DE LEITURAS .....	96
<b>3.3.1 Avaliação com centralidade no ensino .....</b>	<b>98</b>
<b>3.3.2 Avaliação na perspectiva da aprendizagem .....</b>	<b>102</b>
<b>3.3.3 Avaliação do processo ensino-aprendizagem .....</b>	<b>108</b>
<b>3.3.4 Projeção da materialização dos processos avaliativos .....</b>	<b>113</b>
3.4 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	122
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	125
REFERÊNCIAS .....	133

## INTRODUÇÃO

O PROTEORIA, desde o ano de 1999, tem produzido pesquisas com o intuito de compreender, por meio da imprensa educacional (ensino, técnico e científica) e das práticas pedagógicas cotidianas, a forma como no Brasil foi e são produzidas as teorias/práticas para/na Educação Física. Diante desse panorama, observamos que o grupo PROTEORIA, ao longo de quase duas décadas, tem focalizado na linha de pesquisa *Educação Física, currículo e cotidiano escolar*, um intenso esforço nos estudos sobre avaliação do ensino e da aprendizagem, objetivando compreender e dar visibilidade as práticas avaliativas no contexto escolar em diferentes níveis e etapas de ensino, de modo que, iremos nos ater aqui ao tema avaliação na formação inicial de professores.

Inicialmente os estudos referentes ao tema avaliação tem se debruçado sobre a análise da produção acadêmica se caracterizando como pesquisas do tipo estado do conhecimento. A primeira delas correspondeu a busca em periódicos por artigos sobre avaliação na Educação Física escolar, produzidos entre os anos de 1930 a 2000 (SANTOS, 2002), posteriormente esse estudo foi ampliado (FROSSARD, 2014) estendendo essa análise entre os anos de 1930 à 2014.

Dentre os achados dessas pesquisas duas questões centrais foram evidenciadas: a) a necessidade de se produzir pesquisas que analisem e apresentem possibilidades de práticas avaliativas na Educação Física para o contexto escolar da educação básica; b) e a necessidade de investigar as práticas avaliativas na formação inicial de professores.

Em relação ao primeiro tópico, os trabalhos do grupo, tem se dedicado a pensar e propor possibilidades de práticas avaliativas para a Educação Física ao cotidiano escolar da educação básica, sem fazer diagnóstico de denuncia. Ou seja, dentre os diferentes objetos de estudo desenvolvidos no grupo temos aqueles que, têm dado visibilidade ao debate sobre avaliação do processo ensino-aprendizagem na prática pedagógica do professor de Educação Física na educação básica, com uma perspectiva que se dedica a projetar possibilidades de práticas avaliativas para intervenção no contexto escolar (SANTOS, 2005, 2008; MACEDO; MAXIMIANO; SANTOS; 2011a; SANTOS *et al.*, 2014; SANTOS *et al.*, 2015).

Durante o movimento de investigação de como se configura o cenário da produção acadêmica sobre avaliação, tanto os estudos do tipo estado do conhecimento como as pesquisas empreendidas sobre avaliação na educação básica, evidenciaram a necessidade de trabalhos sobre o tema, com especial atenção na formação inicial de professores, com vistas a compreender as práticas avaliativas produzidas nos cursos de licenciatura e de que maneira elas influenciam na projeção da futura ação docente.

A partir disso, o grupo de pesquisa coordenado pelo Professor Wagner dos Santos, tem dedicado nos últimos anos, maior atenção para as práticas avaliativas na formação inicial de professores (SANTOS, MAXIMIANO, 2013; FROSSARD, 2015, SANTOS *et al.*, 2016a; SANTOS *et al.*, 2016b); apresentando experiências com práticas avaliativas vivenciadas e produzidas na formação inicial e na Educação Física escolar (SANTOS; MAXIMIANO, 2013a; SANTOS; MAXIMIANO, 2013b, FROSSARD, 2015).

Destacamos que a primeira iniciativa de entrada do grupo para a discussão sobre avaliação na formação inicial foi por meio do trabalho de iniciação científica de Maximiano (2012). Nele se discutiu a avaliação pensando o contexto do curso de licenciatura de Educação Física da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). A autora ao investigar por meio das narrativas autobiográficas, as experiências avaliativas vivenciadas nesse componente curricular no ensino fundamental, médio e na formação inicial, buscou compreender quais os sentidos produzidos pelos professores em formação com avaliação e o modo como (re)significam essas práticas para a educação básica.

Esse estudo, assim como toda a trajetória de produção do grupo PROTEORIA sobre o tema, abarcou no projeto de pesquisa financiado pelo Edital Universal MCTI/CNPq Nº. 14/2013, intitulado, *Avaliação na Educação Física Escolar: um Estudo da Formação Inicial nas Universidades Federais*.<sup>1</sup> Esse projeto (guarda-chuva) tem objetivado dar visibilidade ao modo como o debate sobre a avaliação se apresenta nos currículos dos cursos de licenciatura em Educação Física das universidades federais brasileiras. Busca ainda, analisar as *apropriações* (CERTEAU, 2002)

---

<sup>1</sup> A pesquisa possui financiamento do MCTI/CNPq, nº: 481424/2013-0, e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior na modalidade bolsa. Além disso, apresenta aprovação do Comitê de Ética com o número CAAE: 15419913.4.0000.5542.



produzidas pelos alunos, focalizando suas implicações para o processo de (re)significação de suas experiências com a avaliação, tanto da educação básica, como para o futuro exercício da docência.

Nesse sentido, essa dissertação, que se insere no conjunto de estudos desenvolvidos pelo PROTEORIA, visa, dentre seus objetivos, apresentar quais discussões teóricas sobre avaliação do campo da Educação e da Educação Física são ofertadas nas disciplinas específicas que discutem o tema, e quais as *práticas de leitura* (CHATIER, 2002) produzidas pelos estudantes dos cursos de licenciatura em Educação Física das universidades federais brasileiras.

A trajetória de pesquisas desenvolvidas pelo grupo sobre avaliação na formação inicial tem se aproximado dos estudos de autores do campo da Educação tanto brasileiros (POLTRONIERI; CALDERÓN, 2015; COSTA, 2015) como de outros países (FERNANDES *et al.*, 2012a, 2012b) que também tem investigado como as práticas avaliativas são ensinadas aos futuros docentes. De semelhante modo, essa também tem sido uma iniciativa de pesquisadores do campo da Educação Física, que percebem a necessidade de os cursos de formação proporcionarem experiências com práticas avaliativas aos futuros professores de Educação Física, comprometidas com o ensino e a aprendizagem na educação básica (HAY; PENNEY, 2009; SANTOS; MAXIMIANO, 2013; MELO *et al.*, 2014; FROSSARD, 2015; LORENTE; KIRK, 2015) e/ou que deem visibilidade à especificidade desse componente curricular (MENDES, *et al.*, 2007; HAY; PENNEY, 2009, SANTOS; MAXIMIANO, 2013).

Os trabalhos desenvolvidos desde o ano de 2013 a partir do projeto guarda-chuva vêm dando visibilidade ao modo como o debate sobre a avaliação se apresenta nos currículos dos cursos de licenciatura em Educação Física nas universidades federais brasileiras que ofertam a disciplina de caráter obrigatório sobre avaliação educacional. Desse modo, objetivamos por meio dessa dissertação intitulada, “*Formação inicial em educação física nas universidades federais brasileiras: fundamentos teóricos das disciplinas de avaliação e práticas de leitura*” avançar no debate da avaliação, analisando e problematizando as bibliografias do campo da Educação e da Educação Física, referenciadas nos planos das disciplinas específicas, bem como compreender as *práticas de leituras* produzidas pelos

estudantes desses cursos, focalizando suas implicações para o processo de (re)significação de suas experiências avaliativas na projeção da *profissionalidade docente* (NOVOA, 1992).

Até o momento resultaram desse projeto maior, duas dissertações de mestrado e dois trabalhos de iniciação científica.<sup>2</sup> No estudo de Maximiano (2015) foi apresentado um mapeamento de como a avaliação é discutida em diferentes universidades federais brasileiras. Além disso, ao investigar como os alunos do curso de licenciatura em Educação Física da Universidade Federal do Espírito Santo (re)significam suas experiências com avaliação vivenciadas durante e após a formação inicial, buscou compreender o papel do curso de licenciatura na constituição de um corpo de saberes que possibilita a produção de novas leituras sobre as experiências com avaliação na graduação.

Frossard (2015) realizou uma busca em quatorze periódicos da Educação Física por artigos que abordavam o tema avaliação educacional, constatando a existência de 57 trabalhos, referentes ao período de 1976 a 2014 sobre o tema, sendo, 18 estudos que focalizam a avaliação na formação inicial. O autor destaca que desses 18 artigos, 7 apresentam, discutem e avaliam os cursos de formação e/ou o currículo de formação (matriz curricular) de professores de Educação Física e, 11 abordam experiências com a avaliação na formação inicial, tanto em disciplinas quanto em outros espaços formativos. Entretanto, observou que nenhum dos textos discute o processo formativo no contexto da licenciatura para (re)significação da prática avaliativa dos futuros professores, a partir da sua experiência na educação básica e na própria experiência na formação inicial.

Diante dessas constatações, o estudo de Frossard (2015) em um movimento de dialogo com estudantes dos cursos de licenciatura de Educação Física de sete universidades federais brasileiras, apresenta o modo como esses alunos rememoram suas práticas avaliativas na educação básica e na formação inicial e, de que maneira a formação tem proporcionado experiências com avaliação, que permitem projetar essas práticas para futura ação docente.

---

<sup>2</sup> O projeto Guarda-chuva já gerou até o momento, duas dissertações de mestrado (MAXIMIANO, 2015; FROSSARD, 2015), dois trabalhos de Iniciação Científica (PAULA, 2015; OLIVEIRA, 2016), e por fim, encontram-se em fase de finalização esta dissertação de mestrado e uma em elaboração (PAULA, 2018).

Já o estudo de Paula (2015) ao utilizar como fontes as narrativas dos alunos de sete universidades federais brasileiras identificou que a rememoração das experiências avaliativas na educação básica, tem sido marcada pela tríade, avaliação, rendimento e nota, porém os alunos destacam que a discussão de avaliação na formação inicial tem lhes ajudado a projetar novas perspectivas de práticas avaliativas no futuro da docência. Oliveira (2016) também fazendo uso das narrativas dos estudantes do curso de Educação Física de sete universidades de diferentes regiões brasileiras, analisou como o debate da avaliação tem influenciado na formação da *profissionalidade docente*, principalmente na constituição de um corpus de saberes teóricos e práticos que possibilitem a produção de experiências para atuação docente em Educação Física na educação básica.

Diante de um cenário de pesquisas que vai mostrando avanços nos estudos sobre avaliação da aprendizagem na formação inicial de professores desenvolvidos pelo grupo PROTEORIA e por estudiosos da Educação Física,<sup>3</sup> não foram encontrados trabalhos que investigassem o modo como o tema avaliação vêm sendo discutida em um conjunto de universidades federais de diferentes regiões brasileiras, ou que analisassem os referenciais teóricos utilizados em disciplinas específicas de avaliação da educacional.

Em relação às *práticas de leituras e apropriações* produzidas pelos alunos da formação inicial de professores de Educação Física, também se apresenta como um estudo inédito no campo de acordo com um levantamento feito no Portal de Periódicos da Capes, em que os trabalhos mapeados atribuem um sentido as *práticas de leitura* que está relacionado ao hábito de ler e na sua função pedagógica que visa contribuir para as práticas de letramento das disciplinas de Filosofia, Letras e Pedagogia. Ou seja, identificamos nesses estudos uma preocupação com a quantidade de leitura e os gêneros literários ofertados aos alunos durante seu período de escolarização e de que maneira isso tem se refletido nos processos de letramento desses sujeitos (SILVEIRA, 2003; BOLDARINE; BARBOSA, 2012; FRAGA, 2012; KLEPPA, 2012; ROUXEL, 2012; TANZAWA; PULLIN, 2012;

---

<sup>3</sup> Ferreira; Reis; Tubino, 1979; Fensterseifer, 1981; Vandavelde, 1981; Capinussú, 1984; Reis, 1985; Fensterseifer, 1998; Rombaldi e Canfield, 1999; Batista, 1999/2000; Mendes, Nascimento, Nahas, Fensterseifer e Jesus 2006; Mendes, Nascimento e Mendes Junior, 2007; Fernandes e Greenville 2007; Fuzii, Neto e Benites, 2009; Santos, Souza e Barbosa, 2013; Santos e Maximiano, 2013; Salles, Farias, Egerland e Nascimento, 2013).

GOULART, 2014). Nesse caso, não encontramos estudos que tenham se dedicado em compreender as *práticas de leitura* (CHARTIER, 2002) produzidas na formação inicial de professores, na relação entre o que foi lido e o sentido que o sujeito atribui a essas experiências, (re)significando-as para futura atuação profissional.

Para tanto, o presente estudo se justifica pelo fato de até o momento não terem sido encontrados trabalhos que procurem analisar o modo como a avaliação vem sendo discutida em um universo amplo de instituições, abrangendo diferentes regiões brasileiras e que ao mesmo tempo estabelece diálogo direto com os alunos em formação. Nesse sentido, essa dissertação está organizada em torno de dois eixos temáticos, que vão se articulando ao longo do texto, incluindo formação inicial de professores de Educação Física e *práticas de leituras* discentes.

A partir desse cenário, objetivamos dar visibilidade e problematizar os conteúdos das bibliografias tanto de autores do campo da Educação como da Educação Física referenciadas nos planos das disciplinas da avaliação, analisando, como elas se articulam a perspectiva de formação desses cursos em específico ao que está proposto nas ementas das disciplinas e, em que medida propõe possibilidades de materialização de práticas avaliativas para intervenção ao contexto da educação básica, levando em consideração a especificidade da Educação Física escolar.

Nesse contexto, que se localiza no debate da avaliação da aprendizagem e Formação Inicial, interessa-nos, de maneira particular, debater as seguintes questões: quais bibliografias da avaliação do campo da Educação têm sido assumidas nas disciplinas específicas dos cursos de Educação Física de oito universidades federais brasileiras? Qual relação entre a textualidade dessas bibliografias com os objetivos anunciados nas ementas das disciplinas? Quais matrizes teóricas e concepções de avaliação são identificadas nessas bibliografias? Quais as obras do campo da Educação Física são indicadas nos planos de disciplina de avaliação? De quais matrizes teóricas partem seus autores? O modo como concebem a materialização das atividades avaliativas tem levado em consideração a especificidade da Educação Física Escolar? De que maneira as bibliografias assumidos nas disciplinas de avaliação, têm influenciado nas *práticas de leituras* dos estudantes desses cursos? E como essas práticas têm ajudado os estudantes da

formação inicial em Educação Física na projeção da materialização dos processos avaliativos na futura atuação docente?

Objetivamos a partir dessas questões, dar visibilidade ao modo como o debate da avaliação se apresenta nas disciplinas de avaliação nos cursos de licenciatura em oito universidades federais brasileiras e analisar as *práticas de leitura* produzidas pelos alunos da formação inicial.

### **Organização do estudo**

Caracterizada como uma pesquisa plurimetodológica essa dissertação foi organizada em forma de artigos que se articulam em torno do objetivo geral do trabalho, cada capítulo por sua vez está estruturado em introdução, teoria e método, resultados, discussões e considerações finais.

Para tanto, no primeiro capítulo que se caracteriza como uma pesquisa qualitativa do tipo documental (BLOCH, 2001), analisamos o modo como a discussão sobre avaliação e sua implicação para a formação da *profissionalidade docente* está presente nos cursos de licenciatura em Educação Física de oito universidades federais brasileiras. Desse modo, utilizamos como fontes os planos das disciplinas específicas sobre avaliação, suas ementas e 24 bibliografias do campo da Educação, referenciados nesses documentos. Nesse sentido, investigamos a fundamentação teórica dessas bibliografias, suas respectivas concepções de avaliação e o modo como propõem a materialização dos processos avaliativos.

No segundo capítulo que também se caracteriza como uma pesquisa qualitativa, fazendo uso da metodologia do tipo documental (BLOCH, 2001), utiliza como fontes os planos das disciplinas específicas sobre avaliação, suas respectivas ementas e, as 17 bibliografias de autores da Educação Física nelas referenciadas. Nessa parte do estudo, analisamos como a textualidade das bibliografias têm se articulado aos objetivos das disciplinas e com as teorias da avaliação produzidas no campo da Educação. Além disso, damos visibilidade as matrizes teóricas e as concepções de avaliação dessas bibliografias, e as possibilidades de materialização dos processos avaliativos por elas anunciadas.

De caráter qualitativo, o terceiro capítulo corresponde à pesquisa exploratória utilizando como instrumento metodológico a entrevista do tipo narrativa (BAUER; GASKELL, 2012). Por meio dessa técnica, analisamos e compreendemos as *práticas de leitura* produzidas por 35 estudantes de sete universidades federais brasileiras, o que tem revelado um *consumo produtivo* (CERTEAU, 1994) das discussões realizadas nas disciplinas de avaliação a partir das bibliografias relacionadas ao tema. Os sentidos produzidos pelos estudantes a suas *experiências* (BONDIA, 2002) para a constituição da sua *profissionalidade docente* evidenciam a valorização de práticas avaliativas que levam em consideração o ensino, a aprendizagem, o processo ensino-aprendizagem e a projeção da materialização dos processos avaliativos para a futura atuação profissional.

Por fim, apresentamos nossas considerações finais onde retomaremos o objetivo geral para fazer uma síntese do que foi discutido e apresentar possibilidades de novos estudos na área.

## CAPÍTULO I

### **1 FORMAÇÃO INICIAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA E AVALIAÇÃO: CONTRIBUIÇÕES DAS BILIOGRAFIAS DA EDUCAÇÃO EM DISCIPLINAS ESPECÍFICAS**

#### 1.1 INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, pesquisadores brasileiros (POLTRONIERI; CALDERÓN, 2015; COSTA, 2015)<sup>4</sup> e de outros países (FERNANDES *et al.*, 2012a, 2012b)<sup>5</sup> do campo da Educação têm indicado a necessidade de uma maior discussão sobre o tema avaliação na formação inicial de professores. Ao investigarem como as práticas avaliativas são ensinadas aos futuros docentes, os autores destacam a importância de desenvolver novos estudos, preocupados em compreender o modo como, nos cursos de licenciatura, vem sendo problematizado o uso de novas e qualitativas ações com avaliação que possam ser pensadas para intervenção na educação básica.

De semelhante modo, os estudos originários de experiências empíricas têm expressado preocupação com o ensino da avaliação na formação inicial de professores, indicando que ainda há pouco debate sobre a avaliação qualitativa e a forma como ela pode ser materializada na educação básica (DALBEN, 1998; HOFFMANN, 2002) e no ensino superior (VILLAS BOAS, 2004). As autoras ressaltam a necessidade de os cursos de licenciatura oportunizar discussões na formação sobre concepções avaliativas, uma vez que a prática na educação básica tem se limitado a pensar uma avaliação qualitativa na diversificação de instrumentos.

Hoffmann (2002, p. 65), compreendendo a “[...] complexa realidade educacional de nossas escolas”, percebe a necessidade de haver uma ampla, contínua e qualitativa discussão sobre o tema avaliação tanto pela comunidade científica, como em nível

---

<sup>4</sup> Poltronieri e Calderón (2015) e Costa (2015) realizaram estudos do tipo estado do conhecimento sobre o campo da avaliação na Educação, levando em conta a realidade brasileira.

<sup>5</sup> Fernandes *et al.* (2012a, 2012b) fizeram um levantamento das produções científicas, no âmbito do Brasil e em Portugal, adotando como metodologia de pesquisa conhecida como síntese de literatura.

da formação inicial de professores, pois muitas vezes essa formação não articula o tema avaliação pensando o contexto escolar e a futura ação docente.

No campo da Educação Física, estudiosos anunciam uma expressiva produção de pesquisas em que os alunos da formação inicial reconhecem a relevância de se pensar e discutir a avaliação direcionada à educação básica, bem como a necessidade de as licenciaturas prepararem os futuros professores para utilizar a avaliação na Educação Física direcionada ao ensino e à aprendizagem (HAY; PENNEY, 2009; SANTOS; MAXIMIANO, 2013; MELO *et al.*, 2014; FROSSARD, 2015; LORENTE; KIRK, 2015).

É vista também a importância de estudos que analisem o modo como os cursos da formação inicial têm oportunizado *apropriações* teóricas e *experiências* cotidianas com avaliação que possam contribuir para a formação da *profissionalidade docente*, além de compreenderem que essa tarefa se estende às diferentes disciplinas que constituem a matriz curricular das licenciaturas (SANTOS; MAXIMIANO, 2013; FROSSARD, 2015).

Apesar dos avanços do próprio campo, apontados por diferentes autores, tanto da Educação como da Educação Física, e para além das diferentes lacunas por eles apresentadas, percebemos outras. Uma delas é a ausência de pesquisas que fazem uma análise das bibliografias utilizadas em disciplinas específicas que abordam a avaliação nos cursos de formação inicial de professores, em especial, de Educação Física.

Nesse sentido, objetivamos neste estudo analisar o modo como as discussões sobre avaliação estão presentes nos referenciais teóricos que são utilizados nas disciplinas específicas sobre o tema nos cursos de licenciatura em Educação Física de oito universidades federais brasileiras. Consideramos que a contribuição desta pesquisa reside em provocar debates que ajudem a pensar o aspecto formativo da avaliação, que pode orientar a prática do professor na educação básica.

Para tanto, elegemos as seguintes questões norteadoras: quais bibliografias do campo da Educação que discutem avaliação são assumidas nos cursos de formação de professores de Educação Física? Quais matrizes teóricas fundamentam essas bibliografias? Quais são as concepções de avaliação apresentadas em sua



textualidade? Dentre as bibliografias, quais apresentam possibilidades de materialização dos processos avaliativos para intervenção no cotidiano escolar?

Diante do exposto, estruturamos este estudo em três partes: na primeira, apresentamos o referencial teórico-metodológico de base, bem como a identificação e a caracterização das fontes e procedimentos de análise adotados; na segunda parte, analisamos as bibliografias identificando as matrizes teóricas, as concepções de avaliação e as possibilidades de materialização dos processos avaliativos fazendo a interlocução com a produção teórica do próprio campo; e na terceira parte, apresentamos as nossas considerações finais.

## 1.2 TEORIA E MÉTODO

Efetuamos uma análise *crítico-documental* (BLOCH, 2001) cujas fontes correspondem aos planos das disciplinas específicas sobre avaliação, suas ementas e 24 bibliografias do campo da Educação, referenciados no currículo prescrito (SACRISTÁN, 2000) de oito universidades federais brasileiras. Compreendemos que as bibliografias são excelentes fontes para fornecer informações sobre, os discursos presentes em disciplinas específicas de avaliação e o modo como elas perspectivam a formação docente. Ginzburg (1989) considera que perceber as *pistas* e *indícios* deixados pelas fontes revelam os costumes, as ações, reações e os pensamentos de cada autor no momento em que determinada obra foi produzida. Nesse sentido, ao utilizarmos as bibliografias como fonte de pesquisa foi necessário estabelecer uma análise que nos permitisse compreender os *indícios* das intencionalidades dos autores na proposição do tema avaliação.

Nesse caso, como pretendemos localizar o contexto da avaliação nos cursos de formação de professores em Educação Física de oito universidades federais brasileiras, propomo-nos estabelecer uma análise *crítico-documental* às bibliografias indicadas nos planos de disciplina e ao modo como elas estabelecem uma relação com a perspectiva de formação do curso. Interessou-nos interrogar esses documentos, entendendo-os como artefatos culturalmente construídos e repletos de intencionalidade (BLOCH, 2001).

### 1.2.1 Critérios de inclusão das universidades

A delimitação das instituições seguiu os critérios: a) ser uma universidade federal; b) ter o curso de licenciatura em Educação Física na modalidade presencial; c) ter em seu currículo uma disciplina obrigatória sobre avaliação de ensino-aprendizagem; d) manifestar interesse em participar do estudo.

Iniciamos o levantamento de dados no segundo semestre do ano de 2013 com a busca, no *site* do e-MEC, de todas as universidades públicas federais do Brasil. A partir dessa primeira busca, entramos nos *sites* das 63 instituições e constatamos que 43 ofertavam o curso de licenciatura em Educação Física na modalidade presencial. Em um terceiro momento, verificamos os currículos dos 43 cursos para mapear aqueles que ofertam uma disciplina obrigatória contendo no título “avaliação escolar”. Analisamos as ementas das disciplinas selecionadas para identificar sua relação com a avaliação educacional. Dessa maneira, nove cursos de licenciatura em Educação Física possuíam uma disciplina obrigatória sobre o tema.<sup>6</sup>

Entre os contatos estabelecidos com essas universidades foi solicitado o plano dessa disciplina contendo bibliografia. Em seguida, analisamos cada plano de disciplina dando atenção às bibliografias que apresentavam o tema avaliação. A partir dessa etapa, organizamos as fontes em um banco de dados contemplando duas categorias: uma contendo as bibliografias dos autores que discutem avaliação no campo da Educação, compondo 24 obras; e outra dos autores de Educação Física que também discutem o tema, com 17 obras. Em virtude do objeto deste capítulo, analisamos somente as bibliografias da Educação.

No Quadro 1 trazemos a relação das oito universidades participantes da pesquisa que atenderam aos critérios de inclusão anunciados. Também apresentamos sua distribuição por região brasileira, denominação das disciplinas em cada instituição, assim como o setor e departamento ao qual está vinculada.

---

<sup>6</sup> A UFPE não demonstrou interesse em participar da pesquisa.

**QUADRO 1 – Distribuição das universidades por região brasileira, nome das disciplinas, setor e departamento**

Região	Universidade	Nome da disciplina	Setor	Departamento
Nordeste	Universidade Federal de Alagoas (UFAL)	Planejamento, currículo e avaliação da aprendizagem	Centro de Educação	Educação Física
	Universidade Federal do Ceará (UFC)	Currículos, programas e avaliação em Educação Física	Instituto de Educação Física e Esportes	Educação Física
	Universidade Federal do Piauí (UFPI)	Avaliação da aprendizagem	Centro de Ciências da Saúde	Métodos e Técnicas
	Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE)	Avaliação em Educação Física Escolar	Coordenadoria de Educação Física, Desporto e Lazer	Educação Física
Sudeste	Universidade Federal Fluminense (UFF)	Avaliação em Educação Física	Instituto de Educação Física	Educação Física e Desportos
	Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP)	Avaliação Escolar	Centro Desportivo	Educação
	Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR)	Planejamento e Avaliação em Educação Física Escolar	Centro de Ciências Biológicas e da Saúde	Educação Física e Motricidade Humana
Centro-oeste	Universidade Federal de Mato Grosso do sul (UFMS)	Avaliação em Educação Física Escolar	Centro de Ciências Humanas e Sociais	Educação Física

**Fonte:** Elaborado pelo autor.

As universidades disponibilizaram as documentações contendo projeto de curso e plano de disciplina com bibliografia.

### 1.2.2 Procedimentos com as fontes

Os procedimentos com as fontes incluíram: a organização das 24 bibliografias da Educação em uma tabela por sua natureza (livro, capítulo de livro, artigo de revista). Em seguida, fizemos sua leitura na íntegra e elaboramos uma resenha incluindo: contexto de sua produção; formação do autor; etapa de ensino a qual a obra é destinada (educação básica, ensino superior); centralidade do texto (avaliação de ensino, da aprendizagem, institucional, de sistemas); modo como cada autor concebe a avaliação, atribuindo-lhe uma denominação específica (concepção); lugar de onde fala o autor (específico da avaliação, didática, planejamento, currículo); procedência da autoria (brasileira ou de outro país). Portanto, a análise considerou o contexto sócio-histórico da obra, quem produziu e por que foram assumidas como referencial de estudo dentro de uma disciplina que aborda o tema avaliação.

Além disso, identificamos nas obras as matrizes teóricas que têm fundamentado a discussão de avaliação e o modo como elas têm influenciado os autores a

conceberem diferentes concepções avaliativas. Nesse caso, foi necessário recorrer a leituras complementares para que pudéssemos compreender que determinadas correntes teóricas surgiram em contextos sócio-históricos distintos. Entretanto, este estudo não tem a intenção de rotular os autores como pertencentes à determinada matriz teórica, nem de dizer que defendem, até o momento, uma ou outra concepção de avaliação, mas estabelecer uma categorização das obras a partir do que elas anunciam, inclusive no que se refere ao modo como propõem possibilidades de materialização dos processos avaliativos. Ou seja, tanto nas matrizes teóricas, como nas concepções de avaliação, levamos em consideração o que as bibliografias nos revelam e não a trajetória de produção de seus autores.

### 1.3 DAS BIBLIOGRAFIAS: DISTRIBUIÇÃO DOS AUTORES E OBRAS POR UNIVERSIDADE

Durante o processo de análise das fontes, constatamos a presença de autores da Educação e da Educação Física. No Quadro 2 apresentamos a relação de 24 bibliografias do campo da Educação, incluindo o nome dos autores, o título e a natureza das obras, assim como sua respectiva distribuição nas universidades.

QUADRO 2 – Incidência de autores da educação e suas obras por universidade

Autor	Obra	Natureza	Universidade
Adriana de Oliveira Lima	Avaliação escolar: julgamento ou construção?	Livro	UFAL
Antoni Zabala	A prática educativa: como ensinar	Capítulo de livro	UFSCAR
Benigna Maria de Freitas Villas Boas	Portfólio, avaliação e trabalho pedagógico	Livro	UFOP
Celso dos Santos Vasconcellos	Avaliação: concepção dialético-libertadora do processo de avaliação escolar	Livro	UFPI
Clarilza Prado de Souza	Avaliação do rendimento escolar	Livro	UFPI
Cipriano Carlos Luckesi	Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições	Livro	UFPI, UFRPE, UFF, UFSCAR, UFMS
Fúlvia Rosemberg	Avaliação da qualidade da educação infantil	Artigo	UFOP
Ilza Martins Sant'anna	Por que avaliar? Como avaliar? Critérios e instrumentos	Livro	UFPI
Jaime Cordeiro	Didática	Capítulo de Livro	UFRPE
José Albertino Carvalho Lordêlo e Maria Virgínia Dazzani	Avaliação educacional: desatando e reatando nós	Livro	UFMS
José Carlos Libâneo	Didática	Capítulo de Livro	UFSCAR
	Educação escolar: políticas, estrutura e organização	Capítulo de Livro	UFC
José Gimeno Sacristán	O currículo: uma reflexão sobre a prática	Capítulo de Livro	UFSCAR
Jussara Hoffmann	Pontos e contrapontos: do pensar ao agir em avaliação	Livro	UFPI
	Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade	Livro	UFRPE
	Avaliação na pré-escola: um olhar sensível e reflexivo sobre a criança	Livro	UFOP
	Avaliação mito e desafio: uma perspectiva construtivista	Livro	UFSCAR
Léa das Graças Camargos Anastasiou e Leonir Pessate Alves	Processos de ensinagem na universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula	Capítulo de Livro	UFSCAR
Luiz Carlos Freitas	Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática	Capítulo de Livro	UFAL, UFRPE
Maria Tereza Esteban	O que sabe quem erra? Reflexões sobre a avaliação e o fracasso escolar	Livro	UFF
Philippe Perrenoud	Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens - entre duas lógicas	Livro	UFF, UFRPE
Regina Celia Haydt	Avaliação do processo ensino-aprendizagem	Livro	UFOP
Rejane de Medeiros Cervi	Planejamento e avaliação educacional	Capítulo de Livro	UFRPE
Vasco Pedro Moretto	Prova: um momento privilegiado de estudo, não um acerto de contas	Livro	UFOP

**Fonte:** Elaborado pelo autor.

Conforme o Quadro 2, há uma incidência de 87,5% (21 obras) de autores brasileiros utilizados para discutir avaliação do ensino e da aprendizagem nos cursos de licenciatura em Educação Física. No que se refere a autores estrangeiros, destacam-se Zabala, Sacristán e Perrenoud, os dois primeiros presentes nas bibliografias da UFSCAR e o último na UFF e UFRPE.

Em relação à natureza das obras, temos 15 livros que discutem exclusivamente avaliação, outras 8 se caracterizam como capítulos de livro<sup>7</sup> e uma como artigo de

<sup>7</sup> São obras que privilegiam temas como: currículo em 8,3% das obras (ZABALA, 1998; SACRISTÁN, 2000); didática em 12,5% (CORDEIRO, 2009; LIBÂNEO, 1994; FREITAS, 1995); e planejamento

revista. Mesmo em menor quantidade, compreendemos que os artigos científicos apresentam uma particularidade comparada com a natureza dos livros, quando utilizados como possibilidade de leitura complementar, conforme sinalizado pelo plano de disciplina da UFOP. Nele é indicado o livro de Hoffmann (2000) como leitura básica para discutir a avaliação na educação infantil e, como leitura complementar, o artigo de Rosemberg (2013).

Destacamos que uma obra exclusiva de Luckesi foi referenciada por cinco universidades e, mesmo diante da variação de edições (1992, 1994, 1995, 2005 e 2006), não constatamos alterações em seu conteúdo. Também percebemos a presença de obras distintas de um mesmo autor(a) em diferentes universidades, o que inclui os nomes de Libâneo e Hoffmann.

Dentre as universidades que apresentam menor número de bibliografias envolvendo o tema avaliação a partir de autores da Educação, temos: a UFF que indica oito obras, das quais, três são da Educação (ESTEBAN, 2001; LUCKESI, 2006; PERRENOUD, 1999) e cinco da Educação Física; a UFAL que, do total de cinco obras utilizadas, duas são do campo da Educação (LIMA, 1994; FREITAS, 1995) e três da Educação Física; a UFC que de seis obras, uma (LIBÂNEO *et al.*, 2012) é do campo da Educação e cinco da Educação Física;<sup>8</sup> e na UFMS,<sup>9</sup> das cinco bibliografias, duas (LUCKESI, 2005; LORDÊLO *et al.*, 2009) são de autores da Educação e três da Educação Física que discutem avaliação do ensino-aprendizagem.

No Gráfico 1 apresentamos a distribuição das bibliografias da Educação e da Educação Física em termos percentuais por universidade. O mesmo foi elaborado, após análise do referencial bibliográfico indicado nos planos de disciplina, com sua respectiva leitura na íntegra.

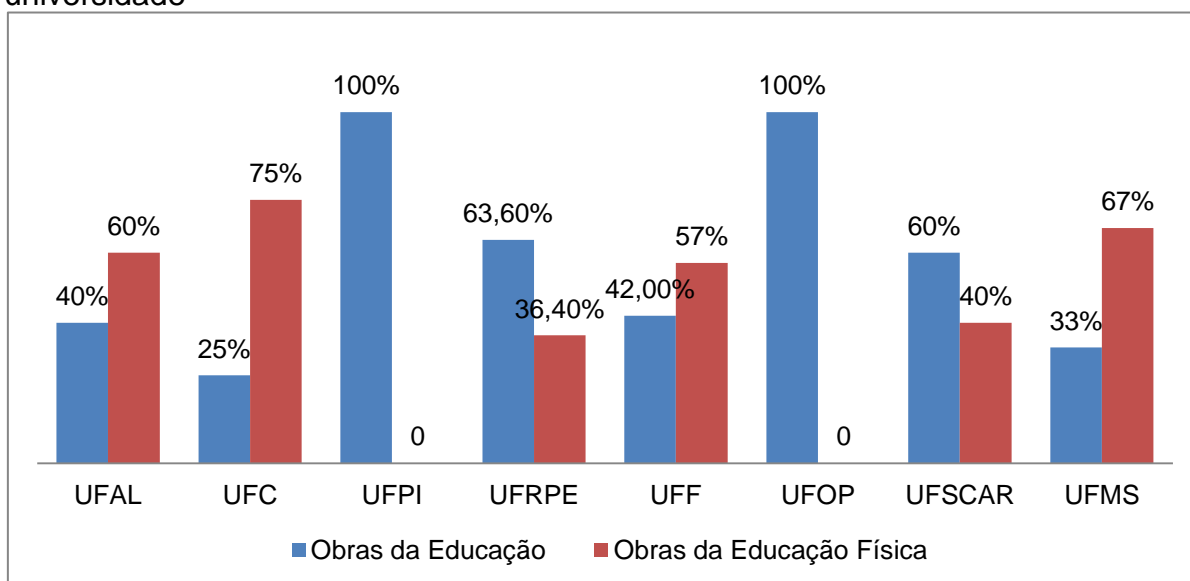
---

em 8,3% (CERVI, 2008; ANASTASIOU *et al.*, 2005). Porém o conteúdo utilizado para este estudo refere-se aos capítulos que discutem especificamente do tema avaliação.

<sup>8</sup> É importante ressaltar que, dessas bibliografias, tanto da Educação como da Educação Física, referenciadas pela UFC, nenhuma apresenta como centralidade o debate sobre avaliação da aprendizagem.

<sup>9</sup> Percebemos que o foco da disciplina está em discutir a avaliação de medidas antropométricas, fato que se evidencia entre as 16 obras referenciadas, das quais 11 abordam a avaliação na Educação Física como medida corporal e 5 se reportam ao tema levando em consideração o contexto escolar.

GRÁFICO 1 – Distribuição das bibliografias da Educação e da Educação Física por universidade



Fonte: Elaborado pelo autor.

Ao relacionarmos as bibliografias em que há predominância de autores da Educação Física com os nomes das disciplinas, percebemos que 37,5% das universidades (UFC, UFF, UFMS), possuem tanto no título da disciplina como em suas ementas o direcionamento para essa área, conforme Quadro 1. Outro fato observado é que o uso dessas bibliografias também está relacionado com os departamentos que ofertam a disciplina já que, na UFAL, UFC, UFF é o de Educação Física.

Dentre as universidades que apresentam somente bibliografias de autores do campo da Educação, destacamos duas. A UFPI com cinco (SOUSA *et al.*, 1993; VASCONCELLOS, 1994; LUCKESI, 1995; SANT'ANNA, 1995; HOFFMANN, 2002) e a UFOP, também com cinco obras (HOFFMANN, 2000; VILLAS BOAS, 2004; MORETTO, 2007; HAYDT, 2008; ROSEMBERG, 2013).

Outras duas universidades (UFRPE, UFSCAR) apresentaram semelhanças no seu quadro de bibliografias, ambas referenciando dez obras. Na UFRPE, seis são de autores da Educação (HOFFMANN, 1993; FREITAS, 1995; LUCKESI, 1995; PERRENOUD, 1999; CERVI, 2008; CORDEIRO, 2009) e quatro da Educação Física. E a UFSCAR também referenciou seis bibliografias de autores da Educação (LIBÂNEO, 1994; LUCKESI, 1994; HOFFMANN, 1995; ZABALA, 1998; SACRISTÁN, 2000; ANASTASIOU *et al.*, 2005) e quatro da Educação Física.

Identificamos que as disciplinas que apresentam apenas obras de autores da Educação não se reportam, em seus títulos, à palavra Educação Física e têm a disciplina ofertada pelo Departamento de Métodos e Técnicas (UFPI) e pelo Departamento de Educação (UFOP).

Uma análise da textualidade das obras dos autores brasileiros presentes nas bibliografias das disciplinas sinaliza, de maneira geral, um movimento de *apropriação*<sup>10</sup> das teorias de avaliação de autores estrangeiros. No entanto, ao levantarem a discussão do tema, fundamentam-se na realidade das escolas nacionais, nas demandas que emergem delas, nas normas que regem os sistemas de educação e avaliação e na própria estrutura de escolarização. Ou seja, é identificado também nas bibliografias, um esforço dos autores em considerar a realidade brasileira, quer na sua dinâmica pedagógica (SOUSA *et al.*, 1993; LIMA, 1994; LUCKESI, 1994; LIBÂNEO, 1994; VASCONCELLOS, 1994; FREITAS, 1995; SANT'ANNA, 1995; LORDÊLO *et al.*, 2009; LIBÂNEO *et al.*, 2012; ROSEMBERG, 2013); dentro do espaço-tempo da escola, quer na própria política da avaliação centrada na aprendizagem (HOFFMANN, 1993, 1995, 2000, 2002; ESTEBAN, 2001; VILLAS BOAS 2004; MORETTO, 2007); e aquela que agora tem ganhado mais evidência, a *avaliação de sistema* (CERVI, 2008; CORDEIRO, 2009; LORDÊLO *et al.*, 2009; LIBÂNEO *et al.*, 2012).

#### 1.4 MATRIZES TEÓRICAS E CONCEPÇÕES DE AVALIAÇÃO: APROXIMAÇÕES E DISTANCIAMENTOS NAS/ENTRE AS UNIVERSIDADES

A análise das bibliografias exigiu um fichamento detalhado de seus conteúdos, destacando o contexto de produção, modo como compreendem a avaliação, quais os interlocutores teóricos utilizados para discutir especificamente o tema avaliação. A partir desse movimento foi possível identificar as matrizes teóricas que servem de base para suas discussões e as concepções de avaliação assumidas em cada obra. Além disso, consideramos no momento em que organizávamos esses dados em um quadro síntese, se havia aproximações ou distanciamentos das matrizes teóricas e

---

<sup>10</sup> No processo de apropriação, os praticantes desenvolvem ações, fabricam formas alternativas de uso, tornando-se produtores, disseminando alternativas, manipulando, a seu modo, os produtos e as regras (CERTEAU, 1994).



concepções avaliativas entre as universidades de acordo com as bibliografias das disciplinas de avaliação.

Sendo assim, constatamos nas 24 bibliografias da Educação, referenciadas nos planos de disciplina dos cursos de Educação Física de oito universidades federais brasileiras, cinco matrizes teóricas que se desdobram em dez concepções de avaliação, conforme indicado no Quadro 3.

A necessidade de apresentar e discutir sobre as matrizes e concepções de avaliação se deve ao fato de elas evidenciarem, de alguma forma, um conjunto de ideias e valores que implicam diferentes possibilidades de conceber o homem, a sociedade, o conhecimento, o processo avaliativo, além de debater suas implicações para os processos formativos. Nesse caso,

A avaliação escolar é um meio e não um fim em si mesma; está delimitada por uma determinada teoria e por uma determinada prática pedagógica. Ela não ocorre num vazio conceitual, mas está dimensionada por um modelo teórico de sociedade, de homem, de educação e, conseqüentemente, de ensino e de aprendizagem, expresso na teoria e na prática pedagógica (CALDEIRA, 2000, p. 122).

O próprio conceito de avaliação remete à ideia de diferentes concepções e perspectivas epistemológicas, ou seja, entre os discursos dos autores, aparecem diversas correntes e nomenclaturas para propor e discutir práticas avaliativas voltadas para o ensino e a aprendizagem.

No Quadro 3 apresentamos: as matrizes teóricas; as concepções de avaliação assumidas nas bibliografias; descrição de suas perspectivas; e identificação das universidades onde circulam. Compreendemos por matrizes teóricas aquelas cuja nomenclatura representa um ideário de pensamentos e ações sociais consolidados por autores da Antropologia, Filosofia, Pedagogia, Psicologia e Sociologia. Por concepção de avaliação entendemos ser o modo como determinados estudiosos compreendem os processos avaliativos pensados para o contexto escolar e que sempre estiveram “[...] intimamente relacionados às mudanças que vêm ocorrendo em relação às concepções de educação que orientam as práticas pedagógicas desde que a escola foi instituída como espaço de educação formal” (CHUEIRI, 2008, p. 62).

**QUADRO 3 – Matrizes teóricas e concepções avaliativas presentes nas universidades**

Matriz teórica	Concepção de avaliação	Autores	Síntese da perspectiva	Instituições
Crítica	Diagnóstico-Democrática	Cipriano Carlos Luckesi	Essa concepção de avaliação é concebida como aquela que permite a democratização do ensino, sugerindo que se modifique sua utilização em termos classificatórios para uma perspectiva diagnóstica que, na prática escolar, tem a função de construção da capacidade cognitiva do aluno. Nesse caso, a avaliação será assumida como um instrumento de compreensão do estágio de aprendizagem em que o aluno se encontra, tendo em vista a tomada de decisões suficientes e satisfatórias que permitam o avanço do processo de aprendizagem	UFPL, UFRPE, UFF, UFSCAR, UFMS
		Clariza Prado de Souza <i>et al.</i>		UFPI
		José Carlos Libâneo		UFSCAR, UFC
	Dialético-Libertadora	Léa das Graças Anastasiou <i>et al.</i>	O enfoque dialético está na necessidade de análise, para saber as reais possibilidades de trabalho, o que envolve: partir da prática, refletir sobre ela e transformá-la. Nesse caso, a avaliação deve servir de ajuda e garantia de formação integral do sujeito pela mediação da efetiva construção do conhecimento e aprendizagem por parte dos alunos	UFSCAR
		Celso dos Santos Vasconcellos		UFPI
	Emancipatória	Adriana Oliveira Lima	Essa concepção de avaliação é caracterizada como um processo de descrição, análise e crítica sobre uma determinada realidade, visando a sua transformação. Seus interesses englobam emancipação e libertação no sentido de provocar a criticidade do sujeito, para que possa se libertar de determinados condicionamentos predeterminados. A avaliação e todo o processo educacional dentro de uma concepção emancipatória tem como princípio levar o sujeito a escrever a sua própria história gerando suas alternativas de ação	UFAL
		José A. Carvalho Lordêlo <i>et al.</i>		UFMS
		Luiz Carlos Freitas		UFAL, UFRPE
	Formativa	Benigna Maria Villas Boas	Na avaliação formativa, usam-se todas as informações disponíveis sobre o aluno para assegurar sua aprendizagem. Para isso, indica que haja uma interação entre professor e aluno para obtenção de vários dados, que devem ser identificados, registrados e usados em benefício da aprendizagem. Os instrumentos avaliativos devem contribuir para a construção, reflexão e criatividade dos alunos por meio dos processos de autoavaliação	UFOP
	Formativa Integradora	José Gimeno Sacristán	É uma concepção de avaliação que orienta os seguintes aspectos: deve ser possível de realizar pelos professores dentro das suas possibilidades e disponibilidade de tempo; deve ser feita com a finalidade de obter informações sobre os processos de aprendizagens dos alunos para que o professor possa intervir para a melhoria desses aspectos; não deve distorcer, cortar ou dificultar o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem; não deve gerar um clima autoritário e de controle nas relações humanas	UFSCAR
Construtivista	Mediadora	Jussara Hoffmann	A avaliação se dá de modo espiralado e pretende oportunizar aos alunos muitos momentos em que possam expressar suas ideias, tendo como finalidade a qualidade do ensino e aprendizado. A avaliação mediadora exige a observação individual de cada aluno, tendo por base a interpretação do processo de construção do conhecimento, além de desafiar os continuamente a ir adiante, a avançar, confiando em suas possibilidades e oferecendo-lhes, sobretudo, o apoio pedagógico adequado	UFPI, UFRPE, UFOP, UFSCAR
		Fúlvia Rosenberg		UFOP
		Vasco Pedro Moretto		UFOP
	Formativa Reguladora Integradora	Antoni Zabala	Concebe a avaliação como uma possibilidade de regular e integrar o ensino. Portanto, a avaliação formativa deve ser inicial reguladora, que corresponde a um levantamento sobre os conhecimentos que os alunos já possuem, e final integradora, em que são obtidos os resultados e os conhecimentos adquiridos em todo o percurso do aluno, nos aspectos factual, conceitual, procedimental e atitudinal. A avaliação formativa reguladora integradora tende a se fundir em uma abordagem mais global dos processos de regulação das aprendizagens	UFSCAR
		Rejane de Medeiros Cervi		UFRPE
		Ilza Martins Sant'anna		UFPI
Estruturalista	Formativa Reguladora	Philippe Perrenoud	Avalia-se para promover a aprendizagem por meio da regulação, ajudando o aluno a aprender e o professor a ensinar. É considerada um dispositivo importante por fornecer aos alunos um <i>feedback</i> de seus progressos, considerando avaliações feitas em momentos diferentes e por meio de instrumentos diversificados. Permite captar os avanços e as dificuldades que se manifestam durante o processo pedagógico, possibilitando novas decisões e, se for o caso, até mesmo mudanças de estratégias de ensino	UFF, UFRPE
		Jaime Cordeiro		UFRPE
Estudos Culturais	Prática Investigativa	Maria Teresa Esteban	Investe na busca do ainda não saber da criança, anunciando possibilidades concretas de reconstrução do paradigma teórico da avaliação. Trabalha com o estímulo da busca pelo conhecimento por meio da reflexão sobre as diferentes possibilidades e a produção do novo ao passo que também valoriza a heterogeneidade	UFF
Behaviorista	Diagnóstica Formativa	Regina Cazaux Haydt	A avaliação parte da definição de objetivos que, posteriormente, serão comparados com os resultados alcançados. Envolve um processo de reflexão e uma ação planejada que auxilia o professor na reorganização da sua ação pedagógica e ajuda o aluno a progredir no processo de aprendizagem	UFOP

Fonte: Elaborado pelo autor.

Conforme o Quadro 3 percebemos a presença de cinco matrizes teóricas que se desdobram em dez concepções avaliativas,<sup>11</sup> com destaque para a avaliação formativa e suas derivações. Porém um olhar mais refinado evidencia a presença de duas correntes avaliativas, denominadas por Fernandes (2008) de anglo-saxônica e francófona, com predominância da segunda. No que envolve os investigadores anglo-saxônicos, Fernandes (2008, p. 353) salienta que eles:

[...] abordam as questões da avaliação formativa com base no apoio que os professores podem prestar aos alunos na resolução de tarefas e nas aprendizagens previstas no currículo. Ou seja, a avaliação formativa é vista como um processo eminentemente pedagógico, muito orientado e controlado pelos professores, destinado a melhorar as aprendizagens dos alunos [...]. Em suma, trata-se de uma visão pragmática e pedagógica da avaliação formativa, inspirada nas teorias socioculturais.

De acordo com o Quadro 3 há predominância da perspectiva de avaliação formativa francófona, que sugere que o papel do *feedback* deve ser relativizado, porque ele sozinho não garante o desenvolvimento da aprendizagem. Nessa tradição, os processos de regulação e autorregulação estão associados aos modelos cognitivos de aprendizagem, nos quais “[...] o papel dos alunos é destacado, acentuando-se a importância da sua autonomia e do seu controle sobre o que aprendem e como aprendem” (FERNANDES 2008, p. 366). Além disso, a avaliação formativa, nesse caso, está voltada para a investigação empírica e associada ao currículo, o que se expressa nas obras de Perrenoud (1999), Sacristán (2000) e Zabala (1998).

Notamos que a avaliação formativa sobressai em comparação com as demais concepções. Parte disso é compreensível quando percebemos que as produções brasileiras do campo da avaliação têm sido influenciadas por autores europeus, principalmente a partir dos estudos de Allal *et al.* (1979) na França, que veio com uma proposta de avaliação formativa pensada a partir dos seus processos de regulação, por um viés mais qualitativo, (re)significando a avaliação formativa baseada nos objetivos educacionais anunciados por Bloom (1956) voltados aos aspectos quantitativos. Segundo Fernandes (2007, p. 265),

---

<sup>11</sup> Neste estudo, privilegiamos o conceito de concepção de avaliação, já que é usado pela maioria dos autores. A descrição das concepções foi elaborada por nós mediante a leitura e síntese das obras.

A avaliação formativa está associada a todo o tipo de tomadas de decisão e de formas de regulação e de auto-regulação que influenciam de forma imediata os processos de ensino e aprendizagem, enquanto a avaliação sumativa [sic] proporciona informação sintetizada que, no fundo, se destina a registrar e a tornar público o que parece ter sido aprendido pelos alunos.

Esse cenário começou a mudar a partir da década de 1990, quando na Inglaterra, os estudiosos do tema Black e William (1998) e Harlen (2006) passaram a enfatizar a avaliação formativa dentro de uma perspectiva anglo-saxônica, não mais voltada especificamente para o alcance de objetivos preestabelecidos, mas que levem em consideração também os aspectos formativos dos sujeitos envolvidos no processo.

Por outro lado, Fernandes (2007, 2008), em Portugal, tem feito contribuições para se pensar a avaliação formativa dentro do que se entende por sua perspectiva francófona, o que se tornou evidente em um estudo de análise da produção do conhecimento (FERNANDES 2008), envolvendo países como Portugal, Espanha, França e Brasil, sinalizando a intensificação de produções que têm levado em consideração a avaliação para as aprendizagens dentro de uma perspectiva mais qualitativa. Nesse sentido, percebermos que os autores brasileiros têm se apropriado da literatura internacional sobre avaliação, adaptando-a à realidade nacional, indiciando os motivos da variedade de nomenclaturas utilizadas para discutir a avaliação formativa também no cenário brasileiro, pois, como salienta Fernandes (2008, p. 355),

[...] Independentemente das características particulares de cada uma, todas estas designações se referem a avaliações orientadas para melhorar as aprendizagens, integradas no ensino, na aprendizagem e contextualizadas e em que os alunos são incentivados a participar.

Desse modo, o que se apresenta nas bibliografias referenciadas nas disciplinas sobre avaliação é uma apropriação e (re)significação da proposição de avaliação formativa pensada especificamente para o contexto brasileiro, diferente daquela praticada em países europeus. Esse movimento ajuda-nos, inclusive, a pensar estratégias avaliativas a partir das experiências que esses autores tiveram nas escolas brasileiras (HOFFMANN, 1993, 1995, 2000, 2002; ESTEBAN, 2001; VILLAS BOAS, 2004).

Todavia, mesmo que a formação inicial de professores de Educação Física dessas universidades tenha fornecido uma base para fundamentar o debate da avaliação da aprendizagem e seus desdobramentos nas diferentes etapas e níveis de ensino,

percebemos, em algumas bibliografias, a preocupação em discutir também sobre questões pedagógicas na sua relação com a sala de aula, sobretudo no que se refere à organização da política educacional brasileira (CERVI, 2008; CORDEIRO, 2009; LORDÊLO *et al.*, 2009; LIBÂNEO *et al.*, 2012; ROSEMBERG, 2013).

No caso da avaliação das aprendizagens (somativa), os objetos são resultados da aprendizagem dos alunos, ocorrendo após o desenvolvimento de uma ou mais unidades curriculares. Em geral, a avaliação somativa “[...] proporciona informação sintetizada que se destina a registrar e a tornar público o que parece ter sido aprendido pelos alunos” (FERNANDES, 2008, p. 358). Ou seja, a avaliação das aprendizagens faz uma súmula do que os alunos sabem e são capazes de fazer num dado momento. Em alguns casos, ela pode ter uma utilização formativa, contribuindo para regular as aprendizagens e o ensino, mas, em geral ela é utilizada para atribuir conceitos e fazer classificações.

Geralmente, a perspectiva somativa, na produção estrangeira, está atrelada as avaliações de sistemas, o que demonstra a preocupação de Harlen (2006), que orienta a necessidade de discutir a diferença entre avaliação formativa e somativa, de modo que possam ajudar os professores a diferenciar esses dois conceitos, permitindo-os um fazer avaliativo centrado nas aprendizagens e, portanto, na ação formativa.

Levando essa lógica para o âmbito da formação inicial, percebemos a importância de se discutir as diferentes concepções de avaliação, compreendendo-as como propostas que estão amparadas em determinadas matrizes teóricas e, portanto, concebem a avaliação dentro de certos princípios que permitem atribuir-lhe uma denominação.

Desse modo, identificamos a partir das 24 bibliografias da Educação, cinco matrizes teóricas: Crítica, Construtivista, Estruturalista, Estudos Culturais e Behavioristas, que servem de base para os autores produzirem suas obras, as quais revelaram 10 concepções de avaliação.

Retomando o Quadro 3, percebemos que a matriz teórica Crítica se fez presente em dez bibliografias distribuídas nas oito universidades, representada pelas concepções de avaliação diagnóstico-democrática (SOUSA *et al.*, 1993; LUCKESI, 1994, 1995,

2005, 2006; LIBÂNEO, 1994; LIBÂNEO *et al.*, 2012), dialético-libertadora (VASCONCELLOS, 1994; ANASTASIOU *et al.*, 2005), emancipatória (LIMA, 1994; FREITAS, 1995; LORDÊLO *et al.*, 2009), formativa (VILLAS BOAS, 2004) e formativa integradora (SACRISTÁN, 2000). Nessa matriz teórica, leva-se em consideração a avaliação nos seus aspectos dialéticos, com enfoque emancipatório e formativo, além de ser uma ação integrada ao currículo de ensino.

A matriz teórica Construtivista, conforme sinalizado no Quadro 3, se apresentou nas bibliografias de quatro universidades (UFPI, UFRPE, UFOP, UFSCAR). Estabelecem ligação com essa matriz teórica à concepção de avaliação mediadora (HOFFMANN, 1993, 1995, 2000, 2002; MORETTO, 2007; ROSEMBERG, 2013) e a avaliação formativa reguladora integradora (SANT'ANNA, 1995; ZABALA, 1998; CERVI, 2008).

De acordo com o exposto no Quadro 3, a matriz teórica Estruturalista, apresenta-se em duas universidades (UFF e UFRPE). Essa matriz teórica foi identificada em duas bibliografias (PERRENOUD, 1999; CORDEIRO, 2009) que propõem a concepção de avaliação formativa reguladora, a qual reconhece o *feedback* e a regulação como elementos indissociáveis nos processos de ensino-aprendizagem.

A matriz teórica Estudos Culturais, que tem como um dos conceitos a ideia de “construção social”, foi identificada em uma bibliografia (ESTEBAN, 2001) da UFF, com a concepção de avaliação como prática investigativa, comprometida com as práticas avaliativas que visam à compreensão da cultura no âmbito global ou de uma experiência vivida por um grupo social.

Em relação à matriz teórica Behaviorista, indicada no Quadro 3, cuja obra (HAYDT, 2008) discute a avaliação sob um enfoque nos objetivos educacionais, via taxonomias (BLOOM, 1956), é a única bibliografia indicada na disciplina de uma universidade (UFOP) que indicia uma perspectiva anglo-saxônica. Nessa obra, a autora orienta que a concepção diagnóstica formativa melhor se efetiva em uma avaliação da aprendizagem.

Destacamos com base no Quadro 3 que, a matriz Crítica é a que mais tem influenciado o debate nas disciplinas de avaliação, se fazendo presente em dez bibliografias de oito universidades, de modo que em três delas (UFAL, UFC, UFMS) se apresentam apenas obras da Educação referentes ao tema fundamentadas

nessa matriz. Além disso, ela corresponde a 50% das concepções avaliativas (diagnóstico-democrática, dialético-libertadora, emancipatória, formativa, formativa integradora).

As outras quatro matrizes teóricas identificadas a partir das bibliografias, têm circulado entre as disciplinas de cinco universidades (UFPI, UFRPE, UFF, UFOP, UFSCAR): a matriz Construtivista por exemplo, com as concepções, mediadora e formativa reguladora integradora, se evidenciou em quatro universidades (UFPI, UFRPE, UFOP, UFSCAR); a matriz Estruturalista com a concepção formativa reguladora se revelou em duas (UFF, UFRPE); a matriz Estudos Culturais com a concepção prática investigativa foi identificada na UFF; e Behaviorista com a concepção diagnóstica formativa na UFOP.

Identificamos também que seis concepções de avaliação são compartilhadas por mais de um autor, sendo: três delas da matriz crítica (diagnóstico-democrática, dialético-libertadora, emancipatória), que tem pensado principalmente a questão das políticas educacionais das escolas brasileiras, contudo que os autores que aqui a concebem são todos brasileiros; outras duas concepções também compartilhadas por mais de um autor, são fundamentadas na matriz Construtivista (mediadora, formativa reguladora integradora) e uma da matriz Estruturalista (formativa reguladora), essas ultimas apresentam-se no cenário das discussões a partir de produções brasileiras (HOFFMANN, 1993; SANT'ANNA, 1995; MORETTO, 2007; CERVI, 2008, CORDEIRO, 2009; ROSEMBERG, 2013) e de autores europeus (ZABALA, 1998; PERRENOUD, 1999).

Esse movimento demonstra que, as concepções que mais circulam entre as universidades na verdade também são aquelas que têm recebido maior atenção por parte dos autores da avaliação a fim de propor, de acordo com sua matriz teórica, maneiras de fazer e pensar sobre as práticas avaliativas no cotidiano escolar.

Diante desse panorama, compreendemos que os debates pautados em diferentes matrizes e concepções de avaliação, contribuem para que os sujeitos da formação inicial de professores, se apropriem delas de acordo com o que lhe foi mais significativo, e a partir disso, pesem e (re)significam seu fazer avaliativo para o

contexto da futura atuação profissional, fundamentados em um desses discursos ou produzindo ecletismos.

## 1.5 PRESENÇAS, AUSÊNCIAS E POSSIBILIDADES DE MATERIALIZAÇÃO DOS PROCESSOS AVALIATIVOS: O QUE TEM SIDO DISCUTIDO NOS CURSOS DE FORMAÇÃO?

### 1.5.1 Discussões presentes e ausentes nas disciplinas de acordo com as bibliografias

Durante o processo de fichamento das bibliografias, percebemos sete temas recorrentes entre as obras (avaliação do ensino; da aprendizagem; de sistemas; institucional; na educação infantil; na formação inicial; e materialização dos processos avaliativos) o que gerou a necessidade de recorrer às ementas e aos planos de disciplina a fim de identificar os conteúdos a serem trabalhados no decorrer do semestre referente ao tema avaliação.

Em um segundo momento, organizamos os dados em uma tabela de duas colunas. Na primeira destacamos os conteúdos anunciados nos currículos prescritos (SACRISTÁN, 1999) de cada universidade e na segunda coluna incluímos os temas mais recorrentes na textualidade das bibliografias. Na sequência, cruzamos os dados entre as duas colunas chegando assim ao resultado de sete temas que por sua vez foram organizados na Tabela 1, onde também apresentamos a identificação e a porcentagem das universidades que propõem a discussão desses temas/conteúdos em suas disciplinas e aquelas que de fato os contemplam a partir das bibliografias da Educação. Consideramos esse movimento como necessário, pois, nos ajudam a compreender a diversidade de temas envolvendo a avaliação educacional e seus impactos na formação inicial de professores.

Ao falarmos da presença de determinados temas, também estamos nos reportando aos lugares onde há sua ausência. Ou seja, o fato de determinadas universidades discutirem esses temas e outras não, vai revelando as ausências que existem no ensino da avaliação dentro dos cursos de formação de professores de Educação Física.



TABELA 1 – Temas anunciados e abordados nas disciplinas das universidades

<b>Temas</b>	<b>Universidades que anunciam como conteúdo</b>	<b>Universidades que contemplam o tema</b>
<b>Avaliação da aprendizagem</b>	UFAL, UFC, UFPI, UFRPE, UFF, UFOP, UFSCAR, UFMS (100%)	UFAL, UFC, UFPI, UFRPE, UFF, UFOP, UFSCAR, UFMS (100%)
<b>Possibilidades de materialização das atividades avaliativas</b>	UFAL, UFC, UFPI, UFRPE, UFF, UFOP, UFSCAR (82,5%)	UFAL, UFPI, UFRPE, UFF, UFOP, UFSCAR (75%)
<b>Avaliação de ensino</b>	UFMS, UFOP (25%)	UFAL, UFC, UFPI, UFRPE, UFSCAR (62,5%)
<b>Avaliação na formação inicial</b>	(0%)	UFPI, UFRPE, UFOP, UFSCAR, UFMS (62,5%)
<b>Avaliação na Educação Infantil</b>	UFOP, (12,5%)	UFRPE, UFOP, UFSCAR (37,5%)
<b>Avaliação institucional</b>	UFOP, (12,5%)	UFC, UFMS, UFOP (37,5%)
<b>Avaliação de sistemas</b>	UFOP (12,5%)	UFC, UFRPE, UFMS (37,5%)

Fonte: Elaborado pelo autor.

Conforme a Tabela 1 percebemos que o tema mais recorrente é a avaliação da aprendizagem, correspondendo a 100% das universidades, prevista nos planos de disciplina e discutida a partir de diversos autores. Entendemos, fundamentados em Freitas (2014, p. 9), que a avaliação, em sua dimensão da aprendizagem, “[...] é muito mais um campo de forças aberto às contradições que precisam ser enfrentadas por estudantes e professores, sendo necessário conhecer seus limites e possibilidades”.

Na avaliação da aprendizagem, a centralidade está no aluno e alimenta um processo educativo dando pistas ao estudante sobre o que ele aprendeu. Ela tem por finalidade desenvolver uma análise dos processos de apropriação do ensino, bem como a produção de sentidos que esses sujeitos produzem na relação com os saberes (SANTOS; MAXIMIANO, 2013).

Embora a avaliação da aprendizagem em sala de aula seja o lado mais conhecido da avaliação educacional, esta não pode ser tomada como o único nível existente de avaliação. “A desarticulação ou o desconhecimento da existência dos demais níveis e a desconsideração da semelhança entre suas lógicas e suas formas de

manifestação acabam por dificultar a superação dos problemas atribuídos à avaliação da aprendizagem” (FREITAS, 2014, p. 9).

As bibliografias das disciplinas sinalizam uma avaliação da aprendizagem entendida como compromisso do educador, no sentido de acompanhar o processo de construção do conhecimento do educando numa postura epistemológica que identifica, investiga e analisa as modificações do comportamento e rendimento desses alunos. Nesse sentido, pretende-se com a avaliação da aprendizagem confirmar “[...] o que o aluno já aprendeu e o que ele ainda não aprendeu” (VILLAS BOAS, 2004, p. 29), tomando os resultados dessa avaliação “[...] como indícios dos caminhos percorridos pelas crianças e dos novos percursos que aparecem como necessidade e possibilidade no processo de construção de conhecimentos” (ESTEBAN, 2001, p.142).

Analísado pelo viés do conceito de *avaliação da e para a aprendizagem* (HARLEN; JAMES 1997; HARLEN, 2006), notamos que as bibliografias que discutem a *avaliação da aprendizagem* ressaltam a questão das práticas avaliativas atenderem as demandas dos professores caracterizando-se assim como uma perspectiva de avaliação do ensino. Nesse aspecto, incluem-se as bibliografias de matriz Behaviorista e Crítica, conforme apresentado no Quadro 3, exceto uma obra (VILLAS BOAS, 2004).

Por outro lado, temos as obras que mesmo utilizando o termo avaliação da aprendizagem, demonstram uma perspectiva cujo significado remete a uma *avaliação para as aprendizagens*. Ou seja, nessas bibliografias a avaliação é compreendida como uma ação voltada para as aprendizagens significativas e nos seus aspectos formativos em que a centralidade está no aluno, no modo como ele opera com o conhecimento na sua subjetividade. De acordo com o Quadro 3 isso envolve as bibliografias das matrizes Construtivista (HOFFMANN, 1993, MORETTO, 2002), Estruturalista (CORDEIRO, 2009), Estudos Culturais (ESTEBAN, 2001) e uma da matriz Crítica (VILLAS BOAS, 2004).

Conforme a Tabela 1 as possibilidades de materialização das atividades avaliativas são indicadas nas disciplinas de avaliação de 87,5% das universidades (UFAL, UFPI, UFRPE, UFF, UFOP, UFSCAR e UFC) e só não é contemplada pela UFC.

Universidades como UFAL e UFOP destinam parte ou até mesmo uma unidade de ensino para discutir métodos de avaliação do processo de ensino e da aprendizagem. A UFAL contempla essa discussão a partir de Freitas (1995) e a UFOP por meio de Moretto (2007) e Haydt (2008). No caso da UFPI, a ementa da disciplina anuncia que abordará práticas avaliativas voltadas ao ensino fundamental e médio, apresentando possibilidades para sua materialização, sendo essa discussão contemplada por três obras (SOUSA *et al.*, 1993; VASCONCELLOS, 1994; SANT'ANNA, 1995).

Na UFRPE, esse debate é proporcionado por cinco bibliografias (HOFFMANN, 1993; FREITAS, 1995; PERRENOUD, 1999; CERVI, 2008; CORDEIRO, 2009), na UFF é contemplado por duas (PERRENOUD, 1999; ESTEBAN, 2001) e na UFSCAR por uma (ANASTASIOU *et al.*, 2005) que traz vários exemplos para essa materialização.

Hoffmann (1993) enfatiza a necessidade de se compreender que as possibilidades de materialização das atividades avaliativas são uma alternativa emergente para se pensar e discutir avaliação nos cursos de formação. Para a autora, apesar de o campo ter avançado bastante em relação ao modo como ela vem se constituindo nas últimas décadas, ainda se percebe pouco debate sobre as maneiras de operar com ela.

Sacristán (2000) salienta que, independentemente de a avaliação ser formal ou informal, somativa ou formativa, os desafios que estão postos têm relação direta com os cursos de formação dos professores, que devem proporcionar novas e diversificadas possibilidades avaliativas aos seus estudantes. O autor destaca, também, que as licenciaturas ainda apresentam uma falta de clareza e incipiência de possibilidades reais que possam ser assimiladas pelos seus alunos.

Ao percebermos essa fragilidade nas universidades a partir de algumas bibliografias indicadas na disciplina de avaliação, consideramos importante ressaltar, assim como Nóvoa (1992), que a formação da identidade profissional passa pelos processos de construção de conhecimentos do futuro docente e é produzida nos espaços e nas relações estabelecidas com seus interlocutores, sejam eles os professores da licenciatura, sejam os profissionais da educação básica, assim como nos

conhecimentos teóricos que dão fundamentação a determinadas discussões ainda nas licenciaturas. O autor complementa que a formação docente

[...] passa pela experimentação, pela inovação, pelo ensaio de novos modos de trabalho pedagógico. A formação docente requer a participação dos professores em processos reflexivos e não somente informativos. A formação passa por processos de investigação, diretamente articulados com as práticas educativas (NÓVOA, 1992, p. 28).

Retomando a Tabela 1 a avaliação de ensino é anunciada no plano de disciplina da UFMS e da UFOP que, por sua vez, não apresentam um referencial teórico que contempla o tema. No entanto, 62,5% das universidades (UFAL, UFC, UFPI, UFRPE, UFSCAR), mesmo não anunciando essa discussão, a tornam possível por meio de diferentes bibliografias.<sup>12</sup>

De acordo com as obras, a avaliação do ensino corresponde às diversas formas e técnicas que o professor utiliza para alcançar o seu objetivo, verificando e qualificando os resultados obtidos durante o processo de ensino, e a partir deles orientando a tomada de decisões em relação às atividades didáticas seguintes (LIBÂNEO, 1994). Ou seja, compreende-se a avaliação do ensino como um dos métodos utilizados para: saber se os objetivos predeterminados foram alcançados ou não (SANT'ANNA, 1995); ajudar a planejar atividades de recuperação para os alunos que não atingiram os critérios estabelecidos (SOUZA *et al.*, 1993); ajudar o professor a observar o grau de satisfação em relação aos resultados da aprendizagem dos alunos (LUCKESI, 2005); e servir como mecanismo utilizado pelo professor para verificar o quanto de informações foram internalizados pelos alunos (SACRISTÁN, 2000).

As bibliografias apontam uma avaliação do ensino com centralidade na prática do professor a partir dos objetivos que ele delimita no seu plano e dos resultados que obtém, redirecionando sua ação pedagógica. Nesse sentido, este debate se torna importante nas licenciaturas, no sentido de ajudar a pensar a própria formação, sua prática e o que se pretende com a avaliação.

---

<sup>12</sup> Na UFAL e a UFRPE, por meio de Freitas (1995); na UFC na obra de Libâneo *et al.* (2012); na UFPI é abordado a partir de Luckesi (1995), Sant'anna (1995) e Sousa *et al.* (1993); na UFSCAR, por meio da obra de Sacristán (2000) que, para além da avaliação também aborda questões de currículo.

O tema avaliação do ensino, cujo foco está na ação do professor e no modo como ele se apropria dos seus resultados para orientar suas práticas, não pode desconsiderar a relação entre as dimensões ensino e aprendizagem, pois, como salienta Esteban (2001, p. 24),

Investigando o processo de ensino-aprendizagem o professor redefine o sentido da prática avaliativa. A avaliação como um processo de reflexão sobre e para a ação contribui para que o professor se torne cada vez mais capaz de recolher indícios, de atingir níveis de complexidade na interpretação de seus significados, e de incorporá-los como eventos relevantes para a dinâmica ensino-aprendizagem.

Sobre o tema “avaliação na formação inicial” que, mesmo sem ter sido indicada como conteúdo nas ementas das disciplinas, foi incluído na Tabela 1, por ter aparecido nos referenciais teóricos de 62,5% das universidades (UFPI, UFRPE, UFOP, UFSCAR, UFMS) e por envolver uma discussão que é foco deste estudo. Hoffmann (2002) destaca a importância de se discutir avaliação nas licenciaturas, para que os cursos de formação de professores possam preparar os futuros profissionais para atuar no cotidiano escolar, principalmente no que se refere à utilização de métodos avaliativos adequados, ou até mesmo questionando a própria prática para (re)significá-la.

Mesmo que as bibliografias indiquem estratégias avaliativas, enfatizamos a necessidade de discutir também o modo de proceder com a avaliação na futura atuação docente, partindo do exercício de memorização de como foram às experiências avaliativas na educação básica e na formação inicial (SANTOS; MAXIMIANO, 2013; FROSSARD, 2015).<sup>13</sup> Desse modo, se o objetivo da formação inicial for levar o sujeito a fazer uma releitura das suas vivências com avaliação, o curso deve provocar três movimentos: primeiro, discutir a avaliação como conteúdo de uma disciplina, sobretudo, que possibilite estabelecer uma reflexão sobre a vivência desse aluno com ela na educação básica e na licenciatura; segundo, que o aluno possa, a partir da avaliação vivenciada, (re)significar essas experiências pensando na sua futura atuação profissional; e terceiro, que o aluno possa, vivenciar essas práticas avaliativas no exercício da *profissionalidade docente*, focando o contexto de atuação profissional.

---

<sup>13</sup> Para saber mais sobre experiências de alunos da formação inicial em Educação Física com a avaliação, ver Santos e Maximiano (2013) e Frossard (2015).

O tema “avaliação na Educação Infantil” conforme Tabela 1 é anunciado apenas na ementa da UFOP, porém é contemplado também pelas bibliografias da UFRPE e UFSCAR, correspondendo, assim, a um total de 37,5% das universidades. Nessa discussão destacaram-se as contribuições de Hoffmann (1993, 1995, 2000) nas três universidades. Entretanto na UFOP, esse tema é reforçado a partir dos de Rosemberg (2013) que, além de demonstrar interesse pelas políticas educacionais de uma avaliação da qualidade da Educação Infantil, faz uma ponte entre o modo como a avaliação na Educação Infantil é concebida e como de fato deveria ser.

Destacamos a necessidade de se discutir esse tema na formação inicial, devido às implicações e contribuições das práticas avaliativas voltadas a Educação Infantil (HOFFMANN, 1993, 1995, 2000; ROSEMBERG, 2013) principalmente por se referir a uma etapa de ensino que apresenta um movimento de expansão nacional e que tem incorporado o profissional com formação em Educação Física.

Santos *et al.* (2016),<sup>14</sup> ao realizarem um mapeamento no Estado do Espírito Santo, perceberam uma crescente inserção do profissional de Educação Física na Educação infantil, mostrando que, dos 78 municípios do Estado, 48 (62%) já possuem professores com formação na área, em escolas destinadas a essa etapa de ensino.

Em outros contextos, como no município de Florianópolis, o estudo de Sayão (1996) já vinha mostrando a crescente preocupação com a inserção do profissional de Educação Física na Educação Infantil. A autora destaca ainda, a necessidade de as licenciaturas repensarem seus currículos, com o objetivo de contemplar as demandas e especificidades do ensino com as crianças nesta etapa da educação escolarizada. Esses fatores revelam um cenário em que a formação inicial de professores em Educação Física ainda carece de debates sobre a inserção desse profissional na Educação Infantil, sobretudo quando analisamos o tema avaliação.

Mesmo o tema “avaliação institucional” de acordo com a Tabela 1 foi unicamente anunciado pela UFOP e contemplada pelo estudo de Rosemberg (2013). Porém, o

---

<sup>14</sup> Mapeamento de Santos *et al.*, (2016), aproximando-se da pesquisa de Côco (2013), analisa a inserção dos professores com formação em Educação Física na Educação Infantil no Estado do Espírito Santo.

tema também se apresentou nas bibliografias das disciplinas de avaliação da UFC e UFMS, a partir das contribuições de Libâneo *et al.* (2012) e Lordêlo *et al.* (2009), respectivamente, totalizando assim 37,5% das universidades.

Um dos objetivos da avaliação institucional é proporcionar conhecimentos sobre a instituição e a comunidade interna, com o objetivo de detectar as suas fragilidades e potencialidades, tornando-se, assim, uma construção coletiva que beneficia de forma complementar todos os envolvidos nesse processo. Freitas (2014, p. 37) salienta que ela é muito mais um instrumento de monitoramento das políticas públicas, em que os atores envolvidos tendem a apropriar-se das demandas escolares exigidas pelas políticas de Estado. Ou seja,

A avaliação institucional da escola é um processo que envolve todos os seus atores, com vistas a negociar patamares adequados de aprimoramento, a partir dos problemas concretos vivenciados por ela. Se a avaliação em larga escala é externa, a avaliação institucional é interna à escola e sob seu controle, enquanto a avaliação da aprendizagem é assunto preferencialmente do professor em sua sala de aula. Embora o processo seja múltiplo e integrado, cada um tem o seu protagonismo principal (FREITAS, 2014, p. 35).

Conforme os dados da Tabela 1, a discussão desse tema ainda se faz necessária nas licenciaturas de cinco universidades (UFAL, UFPI, UFRPE, UFF, UFSCAR). Dentre suas contribuições para a formação, está o fato de que ela se refere a um mecanismo de avaliação educacional mundialmente conhecido, com possibilidade de orientação e criação de novas maneiras de solucionar os desafios que surgem no contexto escolar e atravessam a prática pedagógica cotidiana, exigindo do professor a participação ativa em frente às políticas públicas que surgem das demandas educacionais.

Em relação ao tema “avaliação de sistemas” de acordo com a Tabela 1 a UFOP, que além de anunciar na ementa da disciplina e destinar uma unidade de estudos aos usos e críticas à avaliação de sistema, estadual, nacional e internacional (SAEB, Prova Brasil, Provinha Brasil, SIMAVE e PISA), não disponibiliza bibliografias do campo da educação que contemplem essa discussão. Por outro lado, identificamos que 37,5% das universidades (UFC, UFRPE, UFMS) não anunciam, mas abordam o tema. A UFC, por meio das contribuições de Libâneo *et al.* (2012) na UFRPE, a partir de Cervi (2008) e Cordeiro (2009) e na UFMS, com Lordêlo *et al.* (2009).

Estudiosos da avaliação de sistemas têm se dedicado à compreensão de suas características e seus impactos na formação inicial (AFONSO, 2000; SOUSA; LOPES 2010; ESTEBAN; FETZNER, 2015), visto que o exame tem sido entendido como “[...] uma das peças do sistema” (AFONSO, 2000, p. 30). Esteban e Fetzner (2015, p. 82) observam que as avaliações externas têm se ampliado com testes padronizados, que se expressam na forma “[...] de mecanismos de controle e redução dos processos de ensino e de aprendizagem desde o início da vida escolar propostos pela Provinha Brasil, e pela instituição de exames de larga escala para sistemas estaduais ou municipais”. As autoras também destacam que as avaliações de sistemas têm apresentado baixo desempenho de aprendizagem e de conhecimentos válidos, caracterizando-se mais como indicadores de desigualdade, reduzindo-se à apresentação dos resultados que precisam ser corrigidos.

De modo geral, a avaliação de sistemas é compreendida como um “[...] acompanhamento global das redes de ensino com o objetivo de traçar séries históricas do desempenho dos sistemas, que permitem verificar tendências ao longo do tempo com a finalidade de reorientar políticas públicas” (FREITAS, 2014, p. 47). Um dos objetivos desse nível é integrar a ela a avaliação da aprendizagem e institucional.

Historicamente, no Brasil, não é a avaliação de sistema que se torna a grande referência, como acontece em países como Inglaterra, Escócia, Estados Unidos, (HARLEN, 2006, BLACK; WILLIAN, 1998) e Portugal (FERNANDES, 2007), que têm compreendido que a avaliação se materializa na aprovação e certificação, nas quais se atribui ao mecanismo regulatório externo a tarefa de avaliar.

Compreendemos, conforme Fernandes (2007), que a avaliação de sistemas ainda precisa ser problematizada nos cursos de formação de professores, principalmente porque elas têm ganhado certo destaque no cenário nacional, via Provinha Brasil, ENEM ou ENADE, “[...] destinadas a classificar, certificar e selecionar os alunos, nomeadamente mediante exames” nas diferentes etapas de ensino (FERNANDES, 2007, p. 187).

Quando tomamos como referência os principais pontos que as disciplinas se propõem discutir, cruzando com os conteúdos das bibliografias, identificamos a



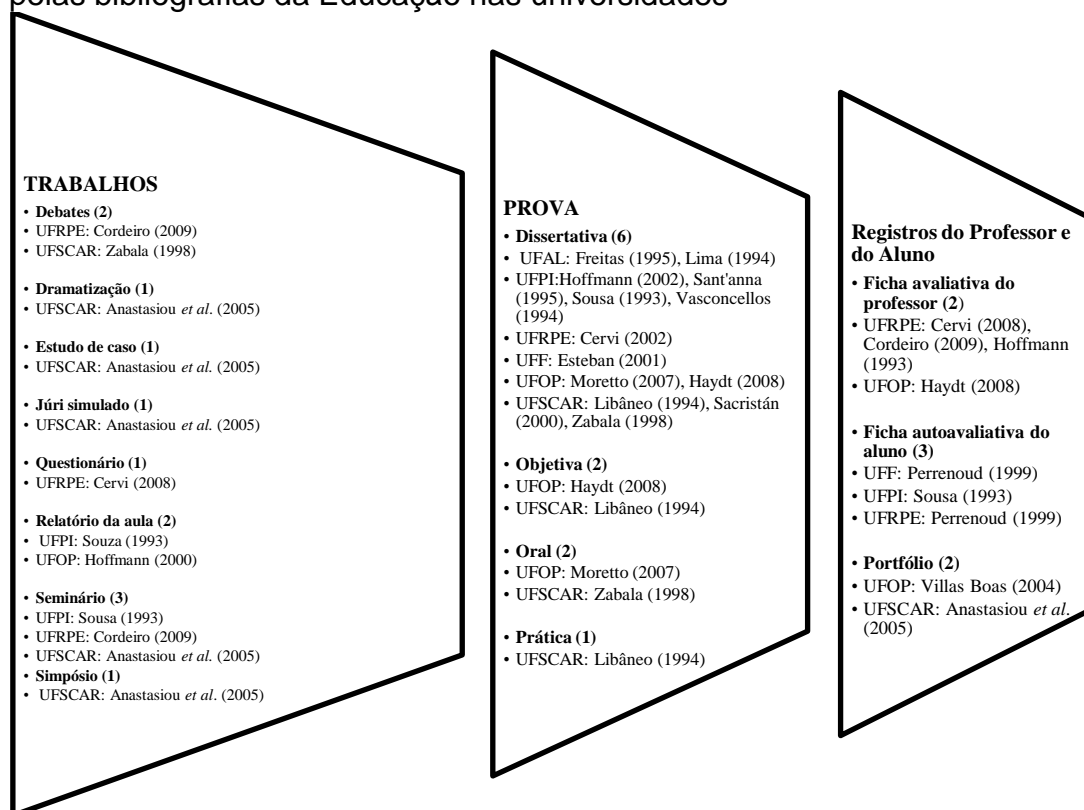
presença de diferentes perspectivas de avaliação. Porém, analisado pelo viés da aprendizagem, percebemos que as disciplinas têm utilizado bibliografias que ajudam a pensar e problematizar na formação a amplitude que o tema avaliação assume no contexto escolar.

### **1.5.2 Possibilidades de materialização das atividades avaliativas**

Uma das ações realizadas no momento de leitura, análise e fichamento das 24 bibliografias do campo da Educação, referenciadas nos planos das disciplinas de avaliação de oito universidades federais brasileiras, foi organizar em um quadro todas as atividades avaliativas propostas por cada uma das bibliografias, para em um segundo momento agrupar essas possibilidades de acordo com sua natureza (trabalhos, provas, registros do professor e aluno) e suas respectivas universidades. Compreendemos que a materialização das atividades avaliativas permite a produção da memória do processo de aprendizagem.

Diante desse movimento, foi identificado em 20 bibliografias de seis universidades (UFAL, UFPI, UFRPE, UFF, UFOP, UFSCAR), um conjunto de 15 possibilidades de materialização dos processos avaliativos, distribuídos em três categorias: trabalhos; provas; registros do professor e do aluno, conforme apresentado na Figura 1, na qual também trazemos os autores que fazem essa proposição e as universidades. Os números entre parênteses correspondem à quantidade de instituições que indicaram cada uma dessas possibilidades.

FIGURA 1 - Possibilidades de materialização das atividades avaliativas sinalizados pelas bibliografias da Educação nas universidades



Fonte: Elaborado pelo autor.

Destacamos que sete obras (SOUSA *et al.*, 1993; FREITAS, 1995; ZABALA, 1998; PERRENOUD, 1999; ANASTASIOU *et al.*, 2005; CERVI, 2008; HAYDT, 2008) sinalizam a observação como prática avaliativa, no entanto compreendemos que a observação, por si só, sem um registro, não se caracteriza como atividade avaliativa, a menos que venha acompanhada de instrumento de registro. Partindo desse critério, a observação não aparece na Figura 1, pois compreendemos que a ficha avaliativa do professor materializa esse processo.

A categoria Trabalho, que se divide em oito possibilidades (debates, dramatização, estudo de caso, júri simulado, questionário, relatório da aula, seminário, simpósio), foi contemplada pelas bibliografias de quatro universidades (UFSCAR, UFRPE, UFPI, UFOP) por meio de seis obras, com destaque para obra de Anastasiou *et al.* (2005), que indicou cinco possibilidades. A categoria Prova, que se subdivide em dissertativa, objetiva, oral e prática, foi compartilhada por seis universidades (UFAL,

UFPI, UFRPE, UFF, UFOP, UFSCAR). Contudo, o destaque ficou para a prova dissertativa, subcategoria que contabilizou 13 obras.

Na terceira categoria, temos: a ficha avaliativa do professor, indicada por duas universidades (UFRPE, UFOP) a partir de quatro obras; a ficha autoavaliativa do aluno, destacada por três universidades (UFF, UFPI e UFRPE) com base em duas obras; e o portfólio indicado em duas universidades (UFOP, UFSCAR) e duas bibliografias.

Com relação ao número de possibilidades de materialização das atividades avaliativas indicadas pelas bibliografias das disciplinas, notamos que a UFSCAR propõe onze, a UFRPE e a UFOP apresentam seis e a UFPI quatro. Já a UFF apresenta duas possibilidades (prova dissertativa e ficha autoavaliativa do aluno) e a UFAL uma (prova dissertativa).

Foram identificadas, também, nas disciplinas de duas universidades (UFC, UFMS) ausência de bibliografias da Educação que permitam pensar a materialização das práticas avaliativas. Compreendemos, nesse caso, assim como Hoffmann (2002) e Santos e Maximiano (2013) que, ao fazer isso, corre-se o risco de os alunos das licenciaturas reproduzirem os mesmos métodos avaliativos aos quais foram submetidos na educação básica e na formação inicial, por não conseguirem pensar diferentes possibilidades de materialização a partir de outras experiências avaliativas.

Entendemos de modo particular, que a avaliação na Educação Física precisa dar visibilidade ao modo como os sujeitos atribuem sentidos às suas experiências corporais que, por estarem encarnadas no corpo e/ou nas relações que estabelecem consigo e com o próximo, elas nem sempre se traduzem em linguagem oral ou escrita (SANTOS *et al.*, 2015).

Nesse sentido, assumindo as figuras do aprender de Charlot (2000), <sup>15</sup> compreendemos que as possibilidades de materialização das atividades avaliativas

---

<sup>15</sup> Para Charlot (2000), as figuras do aprender se configuram em uma apropriação do saber que existe nos objetos, chamado de *Saber-objeto*, na relação entre o sujeito e o mundo, em que o aprender é o domínio de uma atividade, *Saber-domínio*. O aprender que se configura nas relações com os outros e consigo mesmo é chamando *Saber-relacional*.

na disciplina Educação Física devem levar em consideração diferentes aspectos ao avaliar um aluno, sejam eles: o modo como domina uma atividade corporal, sem necessariamente fazer uso de técnicas padronizadas, denominados pelo autor de *saber de domínio*; ou como se expressa, relata, descreve conceitualmente determinado assunto com base em suas leituras e/ou suas impressões sobre determinados objetos, chamado de *saber-objeto*; ou o modo como consegue se relacionar em aula controlando seus impulsos e anseios e/ou agindo de forma respeitosa e colaborativa com seus colegas, denominado *saber-relacional*.

No entanto, existe também outro ponto em que a materialização das atividades avaliativas permite o uso das *figuras do aprender*, que é o modo como o aluno dá sentido ao que aprendeu, permitindo assim que ele mesmo produza saberes objetos a partir daquilo que foi significativo para ele na sua trajetória escolar. Diante desses aspectos, destacamos que as bibliografias de seis universidades têm possibilitado pensar a materialização a partir dessas figuras do aprender.

Desse modo, discutir e entender o uso que se tem feito com a materialização da avaliação expressa no saber objeto “[...] não pode ser compreendida apenas na sua dimensão do ensino, onde o professor busca indícios do que o aluno é capaz de saber, mas ela também deve ser compreendida dentro dos seus propósitos de aprendizagem” (FROSSARD, 2015, p.18).

Partindo disso, entendemos que os estudos sobre avaliação, nos cursos de formação de professores, não devem somente ajudar a pensar novas e diversas possibilidades de materialização das atividades avaliativas que se traduzem nas aprendizagens dos alunos em um *saber objeto* e auxiliam os professores a (re)significarem suas práticas, mas precisam levar em consideração a especificidade dos componentes curriculares.

Nóvoa (1992) salienta que o desempenho da profissão requer, entre outras demandas, que o professor conheça profundamente a disciplina com a qual trabalha, sua estrutura, seus nexos com outras áreas do conhecimento e sua importância no campo das ciências. Ou seja, é preciso que os cursos de formação inicial de professores levem em consideração diferentes maneiras de fazer e intervir com avaliação, para que essas possam ser (re)significadas pelos estudantes na

futura atuação docente, de acordo com as demandas que emergem do contexto escolar.

## 1.6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo, ao analisar os planos das disciplinas de avaliação dos cursos de licenciatura em Educação Física de oito universidades federais brasileiras, identificou 24 bibliografias do campo da Educação. Estabelecendo uma relação entre a textualidade dessas obras com os objetivos indicados nas ementas, percebemos uma preocupação dessas disciplinas em discutir a avaliação educacional por uma perspectiva mais qualitativa, abrangendo a avaliação da aprendizagem, de ensino, de sistemas, institucional além de proporem possibilidades de materialização das atividades avaliativas pensando a realidade das escolas brasileiras.

Destacamos ainda que as disciplinas de avaliação têm priorizado bibliografias, em sua maioria, de autores brasileiros (21) com destaque para as obras de Luckesi, Hoffmann e Libâneo. Com relação às concepções de avaliação, identificamos dez diferentes nomenclaturas, com ênfase na avaliação formativa e suas derivações fundamentadas em matrizes teóricas distintas.

Embora as concepções sejam diversificadas, notamos que a maioria assume a matriz Crítica, indiciando assim, que essa possa ser também a perspectiva de formação desses cursos. Além disso, observamos a presença de obras que, mesmo não sendo específicas do campo da avaliação, estabelecem uma correlação entre esse tema com as questões de currículo, didática e planejamento, tidos como foco de algumas disciplinas (UFAL, UFC, UFSCAR).

Em relação à materialização das atividades avaliativas, identificamos que, 20 bibliografias trazem essa discussão, com destaque para a obra de Anastasiou *et al.* (2005), que indicou cinco possibilidades. Destacamos também que, de oito universidades seis apresentam o debate da sistematização do processo avaliativo. No que se refere à proposição desses registros e atividades avaliativas, detectamos 15 que envolvem: *trabalhos* pensados para as intervenções em grupos; *provas*

indicadas para as diferentes disciplinas curriculares; e *registros avaliativos do professor e do aluno* apontados como uma estratégia que possibilita a ambos acompanharem seus progressos dentro dos processos do ensino e da aprendizagem.

Levando em consideração que pesquisamos cursos de licenciatura em Educação Física, na especificidade das disciplinas de avaliação, compreendemos a importância de haver um debate amplo e aprofundado sobre esse tema na formação, possibilitando problematizar e projetar práticas avaliativas que tenham por objetivo promover a qualidade do ensino-aprendizagem na futura atuação docente no contexto da educação básica.

Tomando como referência a *profissionalidade docente*, notamos que as bibliografias, em sua maioria (22), partem de uma teorização do conhecimento técnico sobre avaliação e sua materialização, sem, contudo, apresentar elementos empíricos dessa sistematização no diálogo com professores e alunos da escola. Nesse sentido, destacamos que apenas os estudos de Esteban (2001) e Villas Boas (2004) fazem essa discussão de avaliação e registros a partir de investigações empíricas com o cotidiano escolar. Ressaltamos que a teoria, quando produzida com a empiria, qualifica a projeção do como fazer a materialização do processo avaliativo, ao levar o discente a visualizá-la no contexto de sua futura atuação profissional.

Outro ponto observado nas bibliografias em relação à materialização das atividades avaliativas vem do fato de compreenderem a avaliação da aprendizagem não com o foco no aluno, mas visando a um retorno ao ensino do professor. Nesse sentido, corroborando o pensamento de Charlot (2000), quando diz que as *figuras do aprender* se constituem na *apropriação* de um conjunto de saberes, entendemos que a avaliação anunciada nas bibliografias sinaliza uma valorização do *saber-objeto*, aquele em que há predominância saber cognitivo que o aluno adquiriu em dado período e sobre determinado conteúdo e que pode ser materializado por registros palpáveis.

Compreendemos que uma prática avaliativa voltada para as aprendizagens deve incorporar os *saberes relacionais* e de *domínio*. Além disso, é importante que a formação contextualize a *avaliação para as aprendizagens* (formativa),

(re)significando a lógica de padrões e objetivos a serem alcançados, mas operando com a perspectiva da produção de sentidos sobre o que o aluno aprendeu. Há, nesse caso, uma ampliação da prática avaliativa do que se aprende com o que se ensina, para o que se faz com o que se aprende, colocando no centro do processo avaliativo o sujeito da aprendizagem.

Nóvoa (2009) ressalta que a profissão docente constitui um processo de investimento do ponto de vista teórico-metodológico, dando origem à construção de um conhecimento profissional docente. Todavia, em referência à discussão sobre avaliação nas universidades e sua relação entre matriz teórica de avaliação e perspectiva de formação de professores, vemo-nos diante do questionamento: qual o papel de uma disciplina em um curso de formação de professores?

Levando em consideração o ponto de vista de Nóvoa (2009), quando orienta que a *profissionalidade docente* se baseia em um processo investigativo do trabalho de professores no cotidiano escolar, entendemos que a formação não está unicamente associada à *apropriação* de conteúdos nos cursos de graduação, nem tampouco é fruto apenas das experiências cotidianas, mas requer uma convergência entre os conhecimentos desses diferentes corpos de saberes teóricos e práticos.

Portanto, é nessa perspectiva que compreendemos a importância de haver uma discussão de avaliação nas diferentes disciplinas das licenciaturas em Educação Física que levem em consideração o ecletismo teórico. Ou seja, é necessário estabelecer um debate da avaliação e formação com bibliografias de diferentes matrizes teóricas, mas sem perder de vista a discussão que dá fundamentação à própria matriz do curso. Desse modo, compreendemos que a utilização de determinado referencial teórico nas disciplinas de avaliação revela o perfil de profissional que se pretende formar no curso.

Diante desse panorama, cabem algumas provocações, tais como: até que ponto as bibliografias de autores da Educação, sozinhas ou inter-relacionadas com as obras da Educação Física, dão conta de se pensar possibilidades de materialização das atividades avaliativas, levando em consideração as especificidades desse componente curricular? Em que medida há uma ligação/intencionalidade do uso desses referenciais na relação com a concepção de currículo e formação dos cursos

de licenciatura em Educação Física? Essas questões serão exploradas e respondidas em estudos posteriores.



## CAPÍTULO II

### 2 PERSPECTIVAS DE AVALIAÇÃO NAS/DAS BIBLIOGRAFIAS NA FORMAÇÃO INICIAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA

#### 2.1 INTRODUÇÃO

Nas ultimas décadas estudos do campo da Educação Física realizadas em países como Austrália, Brasil, Escócia, Espanha, Estados Unidos e Inglaterra, com estudantes das licenciaturas, têm sinalizado críticas às experiências avaliativas vivenciadas por eles ao longo de suas trajetórias de formação, ao mesmo tempo em que também indicam um reduzido avanço na discussão sobre avaliação envolvendo os cursos de formação inicial de professores, no sentido de dar evidência as práticas avaliativas vivenciadas nas licenciaturas, pensadas para projeção da futura atuação profissional (VEAL'S, 1988, KIRK, 1990; ARNOLD, 1991; TINNING, 1996; LÓPEZ-PASTOR, 1999; HAY; PENNEY, 2009; ATIENZA *et al.*, 2016; SANTOS *et al.*, 2016a).

Nesse sentido, os autores reconhecem a necessidade dos cursos de formação inicial de professores em preparar seus estudantes a utilizarem a avaliação na Educação Física de forma que dê visibilidade à especificidade desse componente curricular (MENDES, *et al.*, 2007; HAY; PENNEY, 2009, SANTOS; MAXIMIANO, 2013). Contudo, estudos com os próprios alunos da formação inicial têm apontando para a relevância, a utilidade e a necessidade de terem maior contato com as experiências avaliativas de modo que eles possam incorporá-las no curso de licenciatura, visando sua intervenção na educação básica (FROSSARD, 2015; LORENTE; KIRK, 2015; SANTOS *et al.*, 2016a). Além disso, autores brasileiros com estudantes dos cursos de licenciatura em Educação Física ao rememorarem suas experiências com avaliação, indicam que a formação inicial tem fornecido poucos elementos para pensar e projetar sua atuação profissional com práticas avaliativas (MENDES, *et al.*, 2007; SANTOS *et al.*, 2016a).

Enquanto isso, especificamente no contexto brasileiro, estudos do tipo estado do conhecimento em avaliação de aprendizagem têm detectado a necessidade de uma maior discussão do tema avaliação nas licenciaturas do ensino superior Brasileiro. Os autores compreendem que a importância dessas pesquisas reside no fato de

entender como os cursos de formação inicial de professores vêm contribuindo para que sejam tecidas novas e qualitativas práticas avaliativas voltadas à escola de educação básica (CANDAU; OSWALD, 1995; BARRETO *et.al.*, 2001; MELO, *et al.*, 2014; FROSSARD, 2015).

Apesar dos estudos no campo da avaliação apresentarem significativos avanços nas suas discussões, os pesquisadores têm sinalizado lacunas entre a teorização e o ensino da avaliação nos cursos de formação de professores de Educação Física, bem como, percebem a ausência de pesquisas que evidenciem o modo como esses cursos compreendem e propõem práticas avaliativas (FUZII, 2010; SANTOS; MAXIMIANO, 2013; LORENTE-CATALÁN; KIRK, 2015).

Depreendemos desse debate, assim como Hay e Penney (2009), que, se um programa do curso pretende dentre seus objetivos, levar os alunos a compreenderem e se apropriarem dos diferentes aspectos que envolvem a avaliação, é necessário que a própria formação inicial de professores possibilite experiências voltadas para a aquisição dos conhecimentos teóricos e práticos que perpassam essa ação pedagógica. Além disso, não encontramos na análise da produção acadêmica e nos estudos do tipo estado do conhecimento, pesquisas que analisassem as bibliografias do campo da Educação Física, referenciadas nas disciplinas de avaliação em diferentes universidades federais brasileiras.

Nesse sentido, objetivamos nesse estudo conhecer as concepções de avaliação que são sustentadas pelas obras da Educação Física, bem como sua ligação a determinada matriz teórica, e de que maneira isso trás implicações a perspectiva de formação e avaliação das universidades. Interessou-nos ainda, evidenciar o modo como essas disciplinas têm provocado debates sobre práticas avaliativas durante o processo de formação inicial de professores a partir das contribuições das bibliografias de diferentes autores da Educação Física, no sentido de mostrar a relação existente entre a textualidade dessas obras com as ementas das disciplinas de avaliação.

Portanto, nossa análise partiu dos seguintes questionamentos: de qual matriz teórica as bibliografias da Educação Física se apropriam para pensar a avaliação nesse componente curricular? Quais concepções de avaliação são assumidas nas obras?

Como e quais possibilidades de materialização das atividades avaliativas são apresentadas levando em consideração a especificidade da Educação Física escolar?

Estruturamos esse estudo em três partes: a) discussão teórica em articulação aos procedimentos com as fontes e critérios utilizados para compor o banco de dados; b) apresentação das bibliografias do campo da Educação Física, seguido da análise de seus conteúdos destacando através de gráficos, quadros e tabelas, os principais pontos que ajudam a pensar as contribuições do ensino da avaliação na formação inicial; c) apontamentos finais das constatações e contribuições desse trabalho para o campo da Educação Física, principalmente ao tema avaliação na formação de professores.

## 2.2 TEORIA E MÉTODO

Caracterizado como um trabalho qualitativo, que tomou como fontes, as 17 bibliografias do campo da Educação Física, referenciadas nos planos de disciplinas específicas de seis universidades federais brasileiras.<sup>16</sup> Para sua produção, adotamos o método de análise conhecido como *crítica documental* (BLOCH, 2001) para interrogar e interpretar esses textos em uma série cronológica e em um conjunto sincrônico, cujos resultados foram utilizados em um movimento que considera: o lugar em que as obras foram produzidas; e a perspectiva assumida pelos autores demarcada no tempo, já que elas podem mudar em relação a continuidade da trajetória de produção acadêmica desses autores.

Nesse sentido, não nos interessou julgar, mas, interrogar essas bibliografias entendendo-as como artefatos culturalmente construídos e repletos de intencionalidade (BLOCH, 2001), pois, ao utiliza-las como fonte de pesquisa estabelecemos uma análise, que nos permitiu compreender os *indícios* (GINZBURG, 1989) das intencionalidades dos autores na proposição do tema avaliação.

---

<sup>16</sup> Esse estudo envolve a análise das bibliografias de oito universidades, porém a UFPI e a UFOP, por não apresentarem obras de autores do campo da Educação Física para discutir avaliação, não aparecerão nas análises de quadros e tabelas. Contudo, destacamos que essas universidades fazem essa discussão em diálogo com autores do campo da Educação, que tiveram sua análise feita em outro estudo.

Para a delimitação das instituições, foram levados em consideração os seguintes critérios: a) ser uma universidade federal; b) ter o curso de licenciatura em Educação Física na modalidade presencial; c) ter em seu currículo uma disciplina obrigatória sobre avaliação de ensino-aprendizagem; d) manifestar interesse em participar do estudo.

Iniciamos o levantamento dos dados no segundo semestre do ano de 2013 com a busca no *site* do e-MEC, de todas as universidades públicas federais do Brasil. Após essa busca, entramos nos *sites* das 63 instituições e constatamos 43 cursos de licenciatura em Educação Física ofertados na modalidade presencial. Em um terceiro momento, entramos nos currículos dos 43 cursos para mapear aqueles que ofertam uma disciplina obrigatória com o nome avaliação escolar. Analisamos também as ementas das disciplinas selecionadas para observar sua relação com a avaliação educacional. Dessa maneira, nove cursos de licenciatura em Educação Física possuíam uma disciplina obrigatória sobre o tema.

Entre os contatos estabelecidos com essas universidades foi solicitado o plano dessa disciplina contendo bibliografia, sendo o mesmo disponibilizado por oito delas. Em seguida essas fontes foram organizadas em um banco de dados, contemplando duas categorias de referencial teórico: uma das 24 bibliografias que discutem avaliação no campo da Educação; e outra com 17 obras de autores da Educação Física, foco dessa pesquisa.

No Quadro 4 trazemos a relação das oito universidades participantes da pesquisa que atenderam aos critérios de inclusão. Também apresentamos sua distribuição por região brasileira, denominação das disciplinas, setores e os departamentos aos quais estão vinculadas.

**QUADRO 4 – Distribuição das universidades por região brasileira, nome das disciplinas, setor e departamento**

Região	Universidade	Nome da disciplina	Setor	Departamento
Nordeste	Universidade Federal de Alagoas (UFAL)	Planejamento, currículo e avaliação da aprendizagem	Centro de Educação	Educação Física
	Universidade Federal do Ceará (UFC)	Currículos, programas e avaliação em Educação Física	Instituto de Educação Física e Esportes	Educação Física
	Universidade Federal do Piauí (UFPI)	Avaliação da aprendizagem	Centro de Ciências da Saúde	Métodos e Técnicas
	Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE)	Avaliação em Educação Física Escolar	Coordenadoria de Educação Física, Desporto e Lazer	Educação Física
Sudeste	Universidade Federal Fluminense (UFF)	Avaliação em Educação Física	Instituto de Educação Física	Educação Física e Desportos
	Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP)	Avaliação Escolar	Centro Desportivo	Educação
	Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR)	Planejamento e Avaliação em Educação Física Escolar	Centro de Ciências Biológicas e da Saúde	Educação Física e Motricidade Humana
Centro-oeste	Universidade Federal de Mato Grosso do sul (UFMS)	Avaliação em Educação Física Escolar	Centro de Ciências Humanas e Sociais	Educação Física

**Fonte:** Elaborado pelo autor.

Destacamos com base no Quadro 4 que, as disciplinas de avaliação da UFPI por ser ofertada pelo departamento de Métodos e Técnicas do Centro de Ciências da Saúde e da UFOP pelo departamento da Educação, apresentam indícios dos motivos pelos quais referenciam apenas bibliografias de autores do campo da Educação.

A base de dados é composta de livros, capítulos de livros, documentos oficiais e artigos de revistas científicas, todas elas referenciadas nos planos de disciplina e que por sua vez, foram sistematicamente analisadas. Além disso, também analisamos as ementas das disciplinas para estabelecer a relação de proximidade e/ou distanciamento entre o propósito da disciplina e o conteúdo textual das bibliografias.

Desse modo, ao realizarmos uma crítica documental às bibliografias de autores da Educação Física bem como as ementas das disciplinas, nos propomos à problematizar as implicações da avaliação no contexto das licenciaturas em Educação Física. Em específico, tentamos compreender e dar visibilidade aos *indícios* e *sinais* (GINZBURG, 1989) deixados pelas bibliografias, indicando sua proveniência, examinando, aproximando e distinguindo o modo como propõe a avaliação para o contexto da Educação Física escolar.

Os procedimentos com as fontes seguiram as etapas: a) organizamos as 17 bibliografias em uma tabela, b) e adotamos o método de fichamento a partir da sua leitura na íntegra. Nessa primeira fase, separamos as obras por sua natureza (livro, capítulo de livro, documento oficial, material impresso e artigo de revista), em seguida fizemos uma descrição geral da obra (resumo), incluindo o contexto de sua produção e a centralidade dos textos (específico da avaliação, proposta curricular, ou abordagem pedagógica), nível de ensino que a obra é destinada (educação básica, ensino superior), o modo como cada uma concebe a avaliação, atribuindo-lhe uma denominação (concepção), bem como sua ligação com determinada área de conhecimento (matriz teórica).

Para identificarmos as concepções de avaliação anunciadas nas obras bem como as matrizes teóricas de base assumidas pelos autores para discutir o tema, recorreremos a outras fontes que nos possibilitaram compreender que, matrizes teóricas distintas surgiram em determinados contextos históricos e, portanto, suas influências demarcam um espaço e tempo de produção. A partir disso, constatamos que alguns autores, cujas bibliografias foram indicadas nas disciplinas de avaliação, têm transitado entre diferentes matrizes teóricas ao longo da sua trajetória de produção intelectual.

Desse modo, compreendemos assim como Bloch (2001) que, os documentos (bibliografias) por terem sido produzidos em dado momento histórico estão carregados de intencionalidades, e, portanto, sua interpretação só se torna possível quando conseguimos reconstruir sua historicidade por meio de uma multiplicidade de documentos.

Partindo desse entendimento, nossa proposta nesse capítulo, não é de rotular os autores como defensores de uma determinada matriz teórica, nem de dizer que até o momento defendem uma ou outra concepção de avaliação, mas buscamos evidenciar o que anunciam nas obras analisadas. Nesse caso, tanto no que se referem às concepções de avaliação e as matrizes teóricas identificadas nas bibliografias, levamos em consideração o conteúdo das obras e não a trajetória de produção desses autores.

Por fim, compreendemos com base em Ginzburg (1989), que as bibliografias como fontes, fornecem importantes informações sobre os discursos presentes em disciplinas específicas que abordam o tema avaliação e o modo como elas perspectivam a formação de professores de Educação Física. Perceber as *pistas* e *indícios*, deixados pelas fontes, revelam as ações, reações e os pensamentos de cada autor no momento em que produziram determinada obra.

### 2.3 DAS BIBLIOGRAFIAS: AUTORES, TÍTULO, NATUREZA DAS OBRAS E SUA RESPECTIVA DISTRIBUIÇÃO POR UNIVERSIDADE

Conforme o levantamento das bibliografias referenciadas nos planos de disciplinas dos cursos de licenciatura em Educação Física das universidades federais brasileiras, constatamos em oito delas a presença de autores da Educação e, em seis da Educação Física. Nesse capítulo iremos analisar as 17 bibliografias do campo da Educação Física, conforme apresentado no Quadro 5.

**QUADRO 5 – Relação de autores da Educação Física, suas bibliografias, natureza das obras e universidades**

<b>Autor</b>	<b>Título da obra</b>	<b>Natureza</b>	<b>Universidades</b>
Ângela Pereira Teixeira Victoria Palma <i>et al.</i> (coord.) (2010)	Educação física e a organização curricular: educação infantil, ensino fundamental e ensino médio	Livro	UFAL
BRASIL, MEC/Secretaria de Educação Fundamental (1997)	Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física - primeiro e segundo ciclos	Documento Oficial	UFF, UFMS
BRASIL, MEC/Secretaria de Educação Fundamental (1998)	Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física – terceiro e quarto ciclos	Documento Oficial	UFF, UFMS
BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto (1998, 2002)	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil	Documento Oficial	UFF, UFMS
Carmem Elisa Henn Brandl, <i>et al.</i> (2010)	Educação Física Escolar: questões do cotidiano	Livro	UFC
Carmem Lucia Soares <i>et al.</i> (1992, 2012)	Metodologia do ensino de Educação Física	Livro	UFRPE, UFC
Gabriel Humberto Muõz Palafox; Dinah Vasconcellos Terra (1998)	Introdução à avaliação na Educação Física escolar	Artigo de Revista	UFRPE
Go Tani (1988)	Educação física escolar: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista	Livro	UFSCAR
João Batista Freire (2003)	Pedagogia do Futebol	Livro	UFSCAR
João Batista Freire; Alcides José Scaglia (2004)	Educação como prática corporal	Livro	UFSCAR
Jorge Olímpio Bento (2003)	Planejamento e avaliação em educação física	Livro	UFAL
José Angelo Gariglio (2010)	Proposta de ensino de Educação Física para uma escola profissionalizante: uma experiência no CEFET-MG	Capítulo de Livro	UFRPE
Kathleen Tritscher (2003)	Medida e avaliação em educação física e esportes de Barrow e Mcgee	Livro	UFMS
Maria Helena da Costa Carvalho <i>et al.</i> (2000)	Avaliar com os pés no chão: reconstruindo a prática pedagógica no ensino fundamental	Livro	UFRPE
Mauro Betti; Luiz Roberto Zuliani (2002)	Educação Física escolar: uma proposta de diretrizes curriculares	Artigo de Revista	UFAL
Nádia Pereira de Souza (1993)	Avaliação na Educação Física	Capítulo de Livro	UFF
Suraya Cristina Darido; Irene Conceição Andrade Rangel (2005, 2008)	Educação Física Escolar: implicações para a prática pedagógica	Livro	UFC, UFSCAR, UFMS

**Fonte:** Elaborado pelo autor.

Percebemos que as obras em sua maioria correspondem a categoria livros (10), porém é preciso destacar que desse total, apenas uma (CARVALHO *et al.* 2000) versa exclusivamente sobre o tema avaliação educacional. Além disso, essa mesma obra apresenta uma característica diferenciada das demais, já que sua produção foi realizada por uma equipe de pesquisadores que estudaram a avaliação no contexto de diferentes componentes curriculares, destinando um capítulo para apresentação de como a avaliação é praticada na Educação Física no cotidiano da educação básica.

Os demais livros (9), embora analisados na íntegra, correspondem àquelas bibliografias que para além da discussão sobre avaliação da aprendizagem em um



ou dois capítulos, apresentam como temas centrais: abordagens pedagógicas (TANI, 1988; SOARES *et al.*, 1992, 2012); medidas antropométricas (TRITSCHLER, 2003); orientação curricular para as diferentes etapas de ensino (PALMA *et al.*, 2010); planejamento (BENTO, 2003); política, investigação e intervenção (BRANDL, *et al.*, 2010); práticas corporais na Educação Física (FREIRE, 2003; FREIRE; SCAGLIA, 2004) e prática pedagógica na Educação Física (DARIDO; RANGEL, 2005; 2008).

Destacamos que, a centralidade da obra de Tritschler (2003) está em apresentar uma ampla discussão sobre avaliação de medidas, mas também destina um capítulo sobre a avaliação da aprendizagem, sendo uma das duas obras de autoria estrangeira (norte-americana) ao lado de Bento (2003) (portuguesa).

Ainda em relação à natureza das obras temos: três documentos que correspondem às propostas pedagógicas instituídas oficialmente para auxiliar os professores no exercício da docência (PCN, 1997; PCN, 1998; RCNEI, 1998, 2002); dois capítulos de livro (SOUZA, 1993, GARIGLIO, 2001); e dois artigos de revista (PALAFOX; TERRA, 1998, BETTI; ZULIANI, 2002).<sup>17</sup>

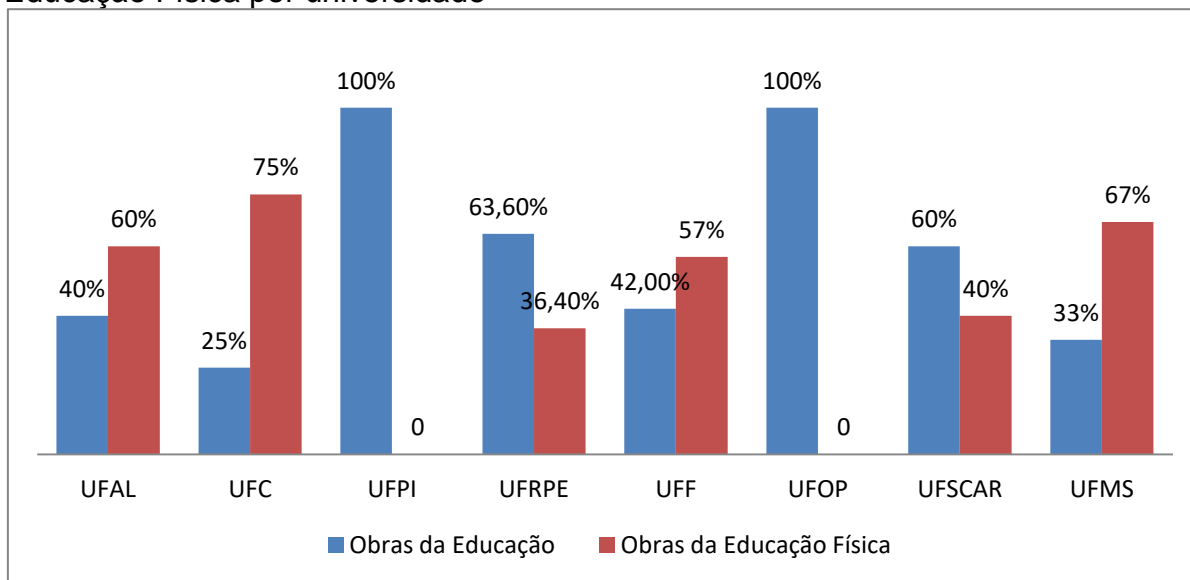
Chamamos a atenção para a obra de Soares *et al.* (1992, 2012) cujas duas edições fazem a proposição da abordagem crítico-superadora para a Educação Física escolar. Destacamos que na segunda edição a obra traz depoimentos de todos os autores, onde alguns deles, já influenciados por diferentes matrizes teóricas, apresentam suas impressões sobre o Coletivo, porém não propõem alterações no seu conteúdo. Nesse sentido, percebemos que a obra não avança no debate, principalmente para pensar a avaliação na Educação Física. Pois, compreendemos que a base que sustenta um discurso teórico, influencia no modo de pensar a prática pedagógica e, nesse sentido, ao mudar de perspectiva teórica e manter o mesmo discurso, corre-se o risco de continuar sofrendo as mesmas críticas.

---

<sup>17</sup> No plano de disciplina de avaliação da UFRPE é indicado o texto *Avaliação em Educação Física* de Gabriel Humberto Muñoz Palafox (1992), no entanto, por se tratar de um material impresso, foi necessário estabelecer contato com o próprio autor para fazer a solicitação do mesmo. Desse modo obtivemos retorno do próprio Palafox que enviou o texto atualizado, e especificando no corpo do *e-mail* que: o material solicitado corresponde ao artigo publicado em 1998 na revista *Pensar a Prática*, resultado de uma atualização do material que havia começado a ser sistematizado no ano de 1992 quando o autor ingressou na Universidade Federal da Paraíba.

No Gráfico 2 trazemos a relação de obras que discutem avaliação do campo da Educação e da Educação Física, identificados nos planos de disciplina das oito universidades federais brasileiras.

GRÁFICO 2 – Distribuição das obras que discutem avaliação da Educação e da Educação Física por universidade



Fonte: Elaborado pelo autor.

Estabelecendo uma relação entre as obras referenciadas nas oito universidades observamos, conforme o Gráfico 2, que, o índice de bibliografias do campo da Educação apresenta maior quantitativo (58,6%) em relação as da Educação Física (41,4%).<sup>18</sup> Destacamos que as da Educação Física se caracterizam como obras preocupadas em produzir uma teoria da aprendizagem para pensar a esse componente curricular do que discutir avaliação. Nesse sentido, percebemos também que, as obras da Educação em sua maioria (16) caracterizam-se como teorias para a avaliação, algumas delas servindo inclusive de referencia para pensar a avaliação na Educação Física, conforme veremos no decorrer deste estudo.

## 2.4 MATRIZES TEÓRICAS E CONCEPÇÕES DE AVALIAÇÃO IDENTIFICADAS NAS BIBLIOGRAFIAS

Pretendemos, nessa parte do estudo, trazer uma análise mais refinada das bibliografias, fazendo isso a partir das *pistas* e *indícios* deixados por elas. Nossa

<sup>18</sup> Esses valores correspondem a 24 bibliografias da Educação e 17 da Educação Física que abordam o tema avaliação.

intenção foi compreender quais matrizes teóricas<sup>19</sup> e autores do campo da Educação têm influenciado as concepções de avaliação das obras da Educação Física. Entendemos que a importância de se abrir essa discussão sobre as matrizes, reside no fato de elas, de algum modo, refletirem, um conjunto de ideias e valores que implicam diferentes possibilidades de conceber o homem, a sociedade, o conhecimento, as práticas avaliativas, e, portanto nos permitem debater suas implicações para os processos que envolvem a formação inicial de professores.

Identificamos nas bibliografias sete matrizes teóricas e dez concepções de avaliação, algumas delas compartilhadas por diferentes autores. O mesmo movimento se apresentou em relação à utilização de autores do campo da Educação para fundamentar o debate da avaliação na Educação Física. No Quadro 6 apresentamos as matrizes teóricas que dão fundamentação as concepções de avaliação, trazendo uma descrição de cada uma delas, indicando também a circularidade dessas perspectivas nas universidades.<sup>20</sup>

Entendemos a importância de se discutir as diferentes concepções de avaliação, compreendendo-as como propostas que estão amparadas em determinadas perspectivas teóricas e, portanto, concebe a avaliação dentro de certos princípios que as permitem atribuírem-lhe uma denominação. Para tanto, assumimos nesse estudo os conceitos de concepção de avaliação, entendendo ser o modo como determinados pesquisadores compreendem os processos avaliativos pensados para o contexto escolar, em específico para a Educação Física, e na sua relação com as próprias mudanças das concepções de educação que vêm orientando as práticas pedagógicas desde que a escola foi instituída como espaço de educação formal (CHUEIRI, 2008).

---

<sup>19</sup> Assumimos nesse estudo o conceito de matriz teórica, que representa um ideário de pensamento e ações sociais consolidadas por estudiosos do campo da Antropologia, Filosofia, Pedagogia, Psicologia e Sociologia.

<sup>20</sup> Privilegiamos o conceito de “concepção” de avaliação, pelo fato de os autores em sua maioria, utilizarem esse termo para definir sua perspectiva avaliativa. Além disso, buscamos sintetizar como essas concepções têm influenciado os debates de avaliação na formação inicial em Educação Física.

**QUADRO 6 – Matrizes teóricas e concepções avaliativas presentes nas bibliografias e sua distribuição nas universidades**

Matriz Teórica	Concepção de avaliação	Autores	Síntese da perspectiva	Universidades
<b>Behaviorista</b>	Avaliação por objetivos	Go Tani (1988)	A avaliação via <i>feedback</i> aumentado, se baseia na observação sistemática das habilidades motoras dos alunos, ficando a cargo do professor fornecer informações específicas no sentido de assisti-los na detecção e correção do erro	UFSCAR
	Formativa autêntica	Kathleen Tritschler (2003)	Reconhece que a avaliação é o nível mais elevado do domínio cognitivo, já que é utilizada para formar julgamentos a respeito do valor da informação disponível a partir de testes de memória, entendimento e de consciência. Ela passa a ser compreendida como formativa na medida em que os alunos efetuam sua autoavaliação e dos colegas, e sua dimensão autêntica lhes possibilita escolher o modo como querem ser avaliados	UFMS
<b>Construtivista</b>	Construtiva	Freire (2003)	Indicam-se como aspectos avaliativos, a observação coletiva, onde são analisados o empenho, aplicação das habilidades, atenção durante os jogos, cumprimento dos acordos. A avaliação não deve servir para punir, mas ser produzida dentro de um processo de autoavaliação. O papel do professor é, incentivar as habilidades dos alunos para alcançar os objetivos pedagógicos, e por parte dos alunos, se espera que apresentem resultados de suas habilidades em aula. Sendo assim, a prática avaliativa deve: verificar se os alunos construíram, reconstruíram e reelaboram conhecimentos; promoveram a interação entre o fazer e o saber-fazer, seus efeitos, relações e coordenações; analisaram, refletiram e abstraíram conhecimentos sobre o corpo, percebendo-se corpo, corpo possível e em movimento	UFSCAR
		Freire; Scaglia (2004)		UFSCAR
		Palma, <i>et al.</i> (2010)		UFAL
	Processual	PCN (1997)	Consideram que a avaliação se configura como algo útil, para dimensionar os avanços e dificuldades dentro do processo de ensino e aprendizagem e torná-lo cada vez mais produtivo. Trata-se de um movimento contínuo, levando em consideração os processos formativos vivenciados pelas crianças, resultado de um trabalho intencional do professor. Deverá constituir-se em instrumento para a reorganização de objetivos, conteúdos, procedimentos, atividade e como forma de acompanhar e conhecer cada criança e grupo para redirecionar o ensino	UFF, UFMS
		RCNEI (1998, 2002)		UFF, UFMS
	Mediadora	Brandl, <i>et al.</i> (2010)	A avaliação precisa acompanhar as transformações que estão se processando nos paradigmas educacionais emergentes. Precisa ser entendida como um processo educativo de construção coletiva e que tem por finalidade a promoção de aprendizagens, de espaços, de processos e de instrumentos que possibilitem a participação dos sujeitos envolvidos. A avaliação está fundamentada em objetivos de construção de um aluno que seja capaz e autônomo, exercitando inclusive a valorização do papel do professor. A prática avaliativa, passa a ser vista como uma ação colaborativa entre professores e alunos, e de ambos para com seus pares	UFC
<b>Crítica</b>	Emancipatória	Carvalho <i>et al.</i> (2000).	Compreende que a avaliação emancipatória implica, conhecer a realidade, traçar planos de ação e ampliar referenciais reflexivos críticos sobre a formação humana. Além disso, deve possibilitar uma reorientação, reconstrução e aperfeiçoamento, tanto do projeto como da própria prática pedagógica bem como permitir, professor e aluno exercerem o papel de construção da aula tendo em vista o ensino e a aprendizagem. Ao aluno cabe a participação, tanto do processo de formação como da avaliação	UFRPE
	Participativa	Gariglio (2001)	Constitui-se de práticas dialogadas entre professores e alunos, na qual a avaliação propicie, tensão e encontros entre a racionalidade sensível e racionalidade cognitiva, como forma de ampliar a ação humana no mundo. O professor deve construir alternativas avaliativas que deem conta dos processos educativos voltados para a corporeidade, a sensibilidade, a sociabilidade, a linguagem e a capacidade comunicativa. Orientada pelo pensamento dialético, leva em consideração o contexto sócio cultural do aluno, permitindo sua participação no processo de definição dos critérios e rumos da avaliação	UFRPE
		Soares <i>et al.</i> (1992, 2012)		UFRPE, UFC
<b>Ecletismo Teórico (Construtivista e Crítica)</b>	Diagnóstica Processual	PCN (1998)	Envolve a integração dos conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais, podendo ter momentos formalizados que enfatizam uma ou outra categoria. É aconselhável que o aluno participe desse processo, praticando: a solidariedade e inclusão, a autoavaliação como uma ação reflexiva e, participando da organização da avaliação, dando subsídios para o professor avaliar seu próprio trabalho e planejar sua continuidade. Compreende-se que a prática avaliativa envolve um processo de contínuo diagnóstico, a partir de uma ação reflexiva, pelo aluno na tomada de consciência, e de toda a equipe pedagógica para reconhecer e localizar prioridades educacionais	UFF, UFMS
		Darido; Rangel (2005, 2008)		UFC, UFSCAR, UFMS
<b>Pós-crítica</b>		Palafox; Terra (1998)		UFRPE
<b>Sociologia Sistemática</b>	Contínua	Betti; Zuliani (2002)	Recomenda-se que haja uma melhoria de qualidade dos procedimentos avaliativos. Isso inclui a avaliação na dimensão cognitiva, afetiva ou emocional, social e motora, numa ação contínua que se convencionou denominar de diagnóstica, formativa e somativa. Cabem ao professor fazer uma explicitação e diferenciação dos aspectos a serem considerados para a atribuição de conceitos aos alunos, e dos que serão úteis para a auto-avaliação do professor e do próprio ensino	UFAL
<b>Humanista</b>	Produto e Processo	Bento (2003)	Essas duas posições extremas corporizam a dicotomia aos chamados “currículo fechado” (orientação exclusiva pelo produto) e “currículo aberto” (orientação exclusiva pelo processo ou aluno). A análise dessas duas respectivamente se liga à concepção de Educação Física, servindo assim de referência para a determinação dos critérios da análise e avaliação do ensino, sobretudo para a determinação da sua qualidade. Parte-se do princípio de complementaridade de análise e avaliação do produto e do processo	UFAL
<b>Outros</b>	Sem identificação	Souza (1993)		UFF

Fonte: Elaborado pelo autor.

Sabendo que as bibliografias da Educação referenciadas nos planos de disciplina partem de uma teorização da avaliação, e na tentativa de dar visibilidade ao modo como o debate produzido nesse campo tem influenciado os autores da Educação Física a se apropriarem ou não dessas teorias para discutir práticas avaliativas, consideramos pertinente questionar: em quais matrizes teóricas as obras da Educação Física têm se fundamentado? Quais centram sua discussão na aprendizagem da prática corporal e abordam o tema avaliação? Quais se baseiam no debate da avaliação, produzido no campo da educação e transportam essa discussão para a Educação Física? Quais matrizes teóricas e autores da avaliação do campo da Educação norteiam essa discussão nos conteúdos das obras de Educação Física? Dentre os autores que aparecem, quais compartilham da mesma matriz teórica e concepção de avaliação?

Destacamos que, mesmo aquelas bibliografias que não tem como foco de discussão o tema avaliação, falam de um lugar que é específico da Educação Física que envolve a aprendizagem das práticas corporais.

Conforme o Quadro 6, percebemos que as bibliografias utilizadas nas disciplinas de avaliação de seis universidades estão fundamentadas em seis matrizes teóricas:<sup>21</sup> Behaviorista (UFSCAR, UFMS); Construtivista (UFAL, UFC, UFF, UFSCAR, UFMS); Crítica (UFC, UFRPE); Ecletismo Teórico (UFC, UFF, UFSCAR, UFMS); Pós-crítica (UFRPE); Sociologia sistêmica (UFAL), e Humanista (UFAL).

A matriz teórica Behaviorista de acordo com o Quadro 6, foi identificada em duas (25%) universidades. Nesse caso observamos que as bibliografias não fazem uma aproximação direta com estudiosos da avaliação, visto que a compreendem como um elemento importante no processo de aprendizagem, mas não como parte central. Isso inclui a obra de Tani (1988) na UFSCAR que indicia a concepção de avaliação por objetivos. Já Tritschler (2003) da UFMS, que teve sua aproximação com a psicologia comportamentalista de Bloom (1956), propõe a concepção de avaliação formativa autêntica, que privilegia aspectos dos testes de desempenho capazes de fornecer o *feedback* ao professor.

---

<sup>21</sup> A obra de Souza (1993), por fazer uma apresentação mais descritiva das tendências da avaliação e o modo como elas se fazem presentes no contexto escolar a partir dos relatos de professores, a autora em nenhum momento apresenta uma matriz teórica que dá fundamentação a seu estudo nem uma concepção de avaliação que defende.

Essas duas obras centram sua discussão no desenvolvimento motor, e nos aspectos comportamentais que objetivam à padronização das atividades motoras, organizado em etapas (taxionomias). A avaliação se materializa por meio de um processo de acompanhamento do professor sobre o aluno, por meio de observações sistemáticas e registros em fichas avaliativas.

Na matriz teórica Construtivista, conforme exposto no Quadro 6 parte-se do princípio de que a avaliação da aprendizagem deva centrar-se no aluno de maneira globalizada, permitindo sua participação no processo avaliativo e de construção do conhecimento. Ou seja, compreendem como fundamental que o aluno participe das tomadas de decisão referentes às práticas avaliativas de maneira dialogada com o professor e seus pares. Essa matriz inspirada em Piaget tem influenciado seis bibliografias que por sua vez concebem três concepções de avaliação: construtiva (FREIRE, 2003, FREIRE; SCAGLIA, 2004, PALMA, *et al.*, 2010); processual (PCN, 1997, RCNEI, 1998, 2002); e mediadora (UFC).

Nesse caso, a concepção Construtiva, se apresentou nas bibliografias de duas universidades (UFAL, UFSCAR). Na UFAL, Palma *et al.* (2010, p. 10) em diálogo com as teorias da aprendizagem de Piaget e Coll, indiciam essa concepção ao evidenciarem que independente do nível de ensino, sempre que o professor iniciar um novo conteúdo “[...] é interessante que ele promova discussões ou debate entre o grupo da sala e solicite aos estudantes que se posicionem sobre o assunto a ser construído e/ou aprofundado”.

Na UFSCAR, por meio das obras de Freire (2003) e Freire; Scaglia (2004) é possível observar que não há um diálogo com a teoria da avaliação, e apesar de abordarem o tema de modo superficial e não indicarem diretamente uma concepção de avaliação, percebemos indícios de que ela se configura como construtiva, pois em diversos momentos dos textos é ressaltado o caráter construtivo das práticas avaliativas. Porém, o pouco aprofundamento no tema avaliação pode ser compreendido ao observarmos que essas obras têm como foco o debate sobre aprendizagens do movimento humano.

Em relação a UFC, identificamos que a obra de Brandl, *et al.* (2010) dialoga com autores da Educação que estudam avaliação (HOFFMANN, 1996; ZABALA, 1999) e

se apropria tanto da matriz teórica (Construtivista), como da concepção de avaliação mediadora (HOFFMANN, 1996) para pensar as práticas avaliativas na Educação Física. É importante destacar que nessa obra a discussão sobre avaliação também se estende a autores da Educação Física como Darido e Rangel (2005) referentes a questão de avaliar as dimensões conceitual, procedimental e atitudinal e na sua relação com a cultura corporal de movimento.

Na UFF e UFMS, obras como o PCN (1997) e o RCNEI (1998, 2002) apresentam uma discussão muito sucinta de avaliação, além de não anunciarem de forma clara uma concepção avaliativa indicam pistas de que ela seja processual. Ou seja, no caso do RCNEI (1998, p. 59) é anunciado que a avaliação deva ser processual no sentido de “[...] auxiliar o processo de aprendizagem, fortalecendo a autoestima das crianças”. Esse mesmo documento apresenta uma discussão de avaliação fundamentada em autores da matriz construtivista entre eles uma que discute avaliação (HOFFMANN, 1991, 1995). No caso do PCN (1997) não identificamos autores da teoria de avaliação, contudo percebemos uma discussão centrada nas teorias de aprendizagem com Piaget e Vigótsky.

A matriz teórica Crítica conforme Quadro 6, se apresentou em duas universidades (UFC, UFRPE), por meio de três bibliografias, que se desdobram em duas concepções de avaliação: emancipatória (CARVALHO *et al.*, 2000) e participativa (SOARES *et al.*, 1992, 2012; GARIGLIO, 2001). No primeiro caso temos a UFRPE, com a obra de Carvalho *et al.* (2000), que aborda a questão da avaliação em diálogo com autores como, Luckesi (1992), Sacristán (1988) e Saul (1988) compartilhando assim da concepção de avaliação emancipatória como possibilidade para pensar as práticas avaliativas na Educação Física. Nessa concepção privilegiam-se a questão dialética, emancipatória e formativa da avaliação, devendo a mesma estar integrada ao currículo de ensino.

Já na UFC e UFRPE, a obra de Soares *et al.* (1992, 2012) apresenta a concepção de avaliação participativa,<sup>22</sup> porém, sem fazer diálogo direto com autores da teoria da avaliação do campo da Educação, no entanto, indicam em suas referências bibliográficas autores como Luckesi (1986), Souza (1986), Ludke e Mediano (1989). Também na UFRPE Gariglio (2001) compartilha da mesma concepção de avaliação,

---

<sup>22</sup> Sobre a concepção de avaliação participativa, ver Waiselfisz (1990).

no entanto, sem indicar autores de referencia sobre o tema, mas destacando a necessidade da dialética nos processos avaliativos.

De maneira geral, tanto Soares *et al.* (1992) como Gariglio (2001) defendem que na concepção de avaliação participativa o processo avaliativo se dá no fazer coletivo, na valorização das diferentes opiniões que fazem parte do contexto escolar. Portanto, deve ser considerado como instrumento pedagógico que oportuniza o desenvolvimento da autonomia do aluno, na medida em que possibilita experiências que levem em conta a reflexão do sujeito, permitindo-o se posicionar frente às decisões tomadas em conjunto com seus pares e professores.

A categoria denominada de Ecletismo Teórico,<sup>23</sup> com base no Quadro 6 se fez presente em quatro universidades (UFC, UFF, UFSCAR, UFMS), por meio de duas bibliografias (PCN, 1998; DARIDO; RANGEL, 2005, 2008). Decidimos por denominar tais obras dessa maneira devido ao fato de elas se basearem em autores de diferentes matrizes teóricas – Crítica (LUCKESI, 1994) e Construtivista (ZABALA, 1998) - para discutir sobre o tema avaliação e a partir delas conceber a concepção diagnóstica processual. Os autores apresentam que o objetivo da avaliação é fazer com que o aluno participe do processo tanto em uma ação reflexiva, como na organização da avaliação, ao mesmo tempo em que se espera que ela forneça subsídios ao professor, de modo que ele possa avaliar seu próprio trabalho e planejar ações futuras. No que concerne às obras que se fundamentam em tal ecletismo, ressaltam a ideia de ação construtiva, dialética e reflexiva, destacando a observação como um procedimento central na avaliação educacional.

De acordo com o Quadro 6, também percebemos a presença de uma matriz Pós-crítica sendo a mesma assumida na obra de Palafox e Terra (1998) na UFRPE. Nela os autores indiciam uma concepção de avaliação Diagnóstico processual, e para tanto, utilizando como interlocutores teóricos Luckesi (1995) Raphael (1995) e Teixeira (1997). Em seu estudo, destacam que a avaliação deve servir de incentivo aos alunos para que a todo o momento eles avaliem suas experiências seja no processo individual ou coletivo na busca pelas melhores formas de organizar e executar as atividades propostas por meio da ação, reflexão, ação. Além disso, o

---

<sup>23</sup> Conforme Lima (2009), para muitos pesquisadores principalmente da Psicologia, se adota o ecletismo teórico, partindo do pressuposto de que uma única abordagem teórica não é suficiente para compreender a complexidade que envolve o ser humano.



material produzido a partir da avaliação “[...] servirá também como referência crítica para o professor avaliar os resultados alcançados pela aplicação de sua metodologia de ensino” (PALAFOX; TERRA, 1998, p. 36).

Outra matriz identificada nas bibliografias da Educação Física conforme Quadro 6 foi a Sociologia Sistêmica em uma obra (BETTI; ZULIANI, 2002), que por sua vez propõe a concepção de avaliação Contínua em diálogo com Luckesi, (1978), Sacristán (1988) e Ludke e Mediano (1992). Os autores ao intensificarem o debate de como deveria ser a avaliação no componente curricular da Educação Física, compreendem que avaliar corresponde a uma ação contínua que serve para reorientar o processo de ensino, no sentido de ajudar o professor a refletir criticamente sobre o que avalia e para quê avalia.

A matriz Humanista foi identificada em uma bibliografia (BENTO, 2003) da disciplina de avaliação da UFAL. Nessa obra o autor dialoga apenas com referenciais do próprio campo da Educação Física (BORSUM, 1982), para falar de uma avaliação da qualidade das aulas desse componente curricular, indiciando uma concepção de avaliação baseada no Produto e Processo. Nesse caso, entende-se que ela deva ocorrer durante, ao final e após a aula, permitido fazer uma análise mais geral do processo de ensino.

## 2.5 PONTOS EM COMUM ENTRE A TEXTUALIDADE DAS BIBLIOGRAFIAS: COMO COMPREENDEM A AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO FÍSICA?

Na tentativa de compreender quais os desdobramentos do uso de diferentes matrizes teóricas para propor práticas avaliativas à Educação Física, buscamos na textualidade das bibliografias, elementos que nos ajudassem a identificar o que elas entendem por conhecimento e por aprender na Educação Física. Desse modo, observamos que os conteúdos das 17 obras convergem em sete aspectos conforme sinalizado na Tabela 2.

TABELA 2 – Percentual dos pontos de convergência entre as bibliografias sobre a avaliação na Educação Física por universidade

Pontos em comum entre as bibliografias sobre avaliação	Universidades	Porcentagem
Deve atender as três dimensões da aprendizagem: conceitual, atitudinal e procedimental	UFAL, UFC, UFRPE, UFF, UFSCAR, UFMS	75%
Deve privilegiar os conhecimentos advindos da cultura corporal de movimento	UFAL, UFC, UFRPE, UFF, UFSCAR, UFMS	75%
Propõe a avaliação a partir da teoria da avaliação do campo da Educação	UFAL, UFC, UFRPE, UFF, UFSCAR, UFMS	75%
Deve seguir os princípios do projeto pedagógico da escola	UFAL, UFC, UFRPE, UFSCAR, UFMS	62,5%
Fundamentam-se no debate da avaliação produzido no campo da Educação Física	UFC, UFRPE, UFSCAR, UFMS	50%
Pensam a avaliação a partir da teoria da aprendizagem cognitiva	UFAL, UFF, UFSCAR	37,5%
Propõe a avaliação a partir das teorias da aprendizagem motora	UFSCAR, UFMS	25%

**Fonte:** Elaborado pelo autor.

Observamos conforme a Tabela 2 que 75% as universidades apresentam bibliografias que compreendem a importância de se avaliar os alunos em mais de uma dimensão da aprendizagem. Para Betti e Zuliani (2002) a avaliação na Educação Física deve contribuir para a formação integral do aluno. Brandl *et al.* (2010) defendem que isso deve se efetivar em um processo de contínuo diagnóstico envolvendo diferentes dimensões e de acordo com Darido e Rangel (2005), a avaliação deve abranger os aspectos cognitivos, motores e atitudinais.

Ainda em relação a esse tópico, verificamos em nossa análise que para Soares *et al.* (1992), as práticas avaliativas também devem incluir conhecimentos, habilidades e atitudes. Para Palafox e Terra (1998) o processo avaliativo consiste em identificar os níveis de habilidades motoras, as reações de autonomia ou dependência afetiva, bem como a análise de como os alunos expressam os conhecimentos adquiridos. Gariglio (2001) destaca a necessidade de a avaliação ser construída de modo que proporcione tensões e encontros entre a racionalidade cognitiva bem como, promover a corporeidade, sensibilidade, sociabilidade, linguagem e capacidade comunicativa. Já nos PCNs (1997, 1998) é anunciado que os critérios de avaliação deverão contemplar as diferentes dimensões que envolvem os aspectos das

aprendizagens dos alunos, e, portanto no ato da avaliação devem ser contemplados os fatos, conceitos e princípios, o saber fazer e as normas valores e atitudes.

Bento (2003), que refere-se a avaliação na Educação Física a partir de outro contexto (Portugal), orienta que a prática avaliativa deve valorizar os aspectos cognitivos-reflexivos ou dimensão discursiva; o aspecto interpessoal ou dimensão comunicativa; e o aspecto técnico-motor ou dimensão operativa.

Observa-se que a discussão da avaliação nas diferentes dimensões está presente em 9 bibliografias conforme indicado anteriormente e mesmo que o modo de conceituar esses aspectos se diferencie entre os autores, percebemos que todos eles indicam práticas avaliativas que contemplam as dimensões da aprendizagem, tendo como foco a formação do sujeito integral. Contudo, é preciso destacar que o modo como essas bibliografias apresentam esse debate sobre as dimensões do conhecimento, aponta indícios de uma proximidade entre as discussões trazidas por Coll nas décadas de 1980 e 1990 junto ao debate do construtivismo em sala de aula.

O ponto referente à valorização dos conhecimentos advindos da cultura corporal de movimento se apresentou na textualidade das bibliografias (6) de 75% das universidades (UFAL, UFC, UFRPE, UFF, UFSCAR, UFMS). Na UFAL, Betti e Zuliani (2002, p. 80), compreendem que as estratégias avaliativas devem ter como finalidade geral “[...] integrar o aluno na cultura corporal de movimento, formando o cidadão que vai produzi-la, reproduzi-la e transformá-la, instrumentalizando-o para usufruir o jogo, o esporte, a dança e a ginástica em benefício de sua qualidade de vida”.

Essa discussão também se apresentou na obra de Darido e Rangel (2005, 2008) UFC, UFSCAR, UFMS; por Soares *et al.* (1992, 2012) na UFC, UFRPE, e a partir de Brandl *et al.* (2010) na UFC. De modo geral essas obras, salientam que, uma prática avaliativa deve seguir a dialógica, comunicativa, produtivo-criativa, reiterativa, participativa e estar fundamentado no projeto histórico, da sociedade na qual ela se insere e que se quer construir bem como nas condutas humanas.

Na UFRPE Carvalho *et al.* (2000), partindo de experiências empíricas, compreendem que a avaliação deve privilegiar as expressões que representam a cultura corporal de movimento e os esportes. Já na UFF E UFMS, de acordo com o

PCN (1998, p. 19) reconhece que a “[...] avaliação tem como meta a inclusão do aluno na cultura corporal de movimento, por meio da participação e reflexão concretas e efetivas” avaliando se o aluno conhece, aprecia e desfruta das diferentes manifestações culturais.

As bibliografias que propõe a avaliação a partir da apropriação feita da teoria da avaliação do campo da Educação se apresentam em 75% das universidades (UFAL, UFC, UFRPE, UFF, UFSCAR, UFMS). Dentre os autores de maior recorrência identificamos Luckesi referenciado por seis bibliografias da Educação Física com destaque para três obras de sua autoria: *Avaliação escolar: pressupostos conceituais* (1984), referenciada por Souza (1993) na UFF; *Avaliação educacional escolar: para além do autoritarismo* (1986), utilizada por Betti e Zuliani (2002) na UFAL e pelo PCN (1998) na UFF; e a obra *Avaliação da aprendizagem: estudos e proposições* (1992) referenciada por Brandl *et al.* (2010) na UFC, por Darido e Rangel (2005, 2008) na UFC, UFSCAR e UFMS, pelo PCN (1998) na UFMS e por Palafox e Terra (1998) e Carvalho *et al.* (2010) na UFRPE.

Destacamos que a obra *Avaliação da aprendizagem: estudos e proposições* além de se apresentar como a obra mais referenciada pelos autores da Educação Física, também é indicada pelo maior número de disciplinas (5) como leitura básica (UFPI, UFRPE, UFF, UFSCAR, UFMS). Ou seja, as obras de Luckesi, tanto se apresentam no maior quantitativo de disciplinas de avaliação, como são as mais utilizadas para pensar e discutir a avaliação pelos autores da Educação Física.

De semelhante modo também tiveram destaque duas obras de Hoffmann: *Avaliação: mitos e desafios. Uma perspectiva construtivista* (1991), referenciada por Brandl *et al.* (2010) na UFC, e pelo RCNEI (1998, 2002) na UFF e UFMS. A obra *Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade* (1995), também foi referenciada pelo RCNEI (1998, 2002) na UFF e UFMS. Ressaltamos que as duas bibliografias são indicadas como leitura básica nas disciplinas de avaliação da UFSCAR e UFRPE respectivamente.

Além disso, foi identificada a obra *A prática Educativa: como ensinar* de Zabala (1998) sendo referenciada por Brandl *et al.* (2010) na UFC; e por Darido e Rangel (2005, 2008) na UFC, UFSCAR, UFMS. Outro autor de referencia para as

bibliografias da Educação Física foi Perrenoud (1999) e sua obra *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens, entre duas lógicas*, que serviu de referencia para Brandl *et al.* (2010) na UFC e Carvalho *et al.* (2010) na UFRPE. Sant'anna (1995) e sua obra *Por que avaliar? Como avaliar? Critérios e instrumentos*, também foi referenciada por Brandl *et al.* (2010) na UFC. Sacristán (1988) e a obra *O Currículo: uma reflexão sobre a prática* teve sua discussão de avaliação apropriada por Betti e Zuliani (2002) na UFAL, e por Carvalho *et al.* (2010) e o PCN (1998) na UFRPE.<sup>24</sup> Além disso, constatamos que a obra de Carvalho *et al.* (2010) da UFRPE, faz referência ao livro de Freitas (1994) *Crítica a organização do trabalho pedagógico e da didática* e de Souza (1991) *Avaliação do rendimento escolar*.

É importante destacar que, as bibliografias da Educação conforme apresentado anteriormente, além de terem sido utilizadas para dar fundamentação a discussão de avaliação nas obras da Educação Física, também são indicadas como leitura básica nos planos das disciplinas de avaliação de seis universidades federais brasileiras (UFAL, UFPI, UFRPE, UFF, UFSCAR, UFMS).<sup>25</sup>

Referente ao tópico *a avaliação deve seguir os princípios do projeto pedagógico da escola* conforme Tabela 2, identificamos que as bibliografias de 75% das universidades (UFAL, UFC, UFRPE, UFF, UFSCAR, UFMS) consideram sua relevância. Esse aspecto foi apresentado na UFF e UFMS pelo RCNEI (1998, 2002) compreendendo que,

[...] A avaliação também é um excelente instrumento para que a instituição possa estabelecer suas prioridades para o trabalho educativo, identificar pontos que necessitam de maior atenção e reorientar a prática, definindo o que avaliar, como e quando em consonância com os princípios educativos que elege (1998, p. 60).

Na UFAL Betti e Zuliani (2002), destacam que a avaliação deve ter seu início pensado a partir do projeto pedagógico e retornar ao mesmo de modo que seus

<sup>24</sup> Na UFRPE, na bibliografia de Carvalho *et al.* (2010) também são referenciados nomes como, Potton (1990); Proppé (1990); Saul (1988, 1992); André (1990); Geraldi (1997); Bodin (1989); Rouyer (1977). Na UFF e UFMS por meio do PCN serviram de referencia nomes como Ludke e Mediano (1992), e da obra de Souza (1993) que dialoga com Demo (1987). Na UFAL Betti e Zuliani (2002) fazem referência a Enguita (1989).

<sup>25</sup> A obra de Luckesi é indicada na UFPI, UFRPE, UFF, UFSCAR, UFMS; de Hoffmann na UFRPE, UFSCAR; Zabala e Sacristán na UFSCAR, Perrenoud na UFF e UFRPE, Sant'anna e Souza na UFPI e, Freitas na UFAL.

resultados possam ajudar a reorientar a prática de ensino do professor. Ainda na mesma universidade, Palma *et al.* (2010) compreendem que a avaliação escolar no seu processo de ensino-aprendizagem deve ser extraído do projeto pedagógico da escola para que se possa seguir a perspectiva educacional que norteiam as ações educativas nessas instituições.

Além disso, na UFC, UFSCAR e UFMS, a obra de Darido e Rangel (2005, 2008) do mesmo modo que Soares *et al.* (1992) na UFC e UFRPE entendem que a avaliação deve estar atrelada aos objetivos do projeto pedagógico da escola ao ressaltarem que,

Em suma, o sentido da avaliação do processo ensino-aprendizagem em Educação Física é o de fazer com que ela sirva de referência para a análise da aproximação ou distanciamento do eixo curricular que norteia o projeto pedagógico da escola (SOARES *et al.*, 1992, p.103).

De acordo com a Tabela 2 as bibliografias de 50% das universidades (UFC, UFRPE, UFSCAR, UFMS) *fundamentam-se no debate da avaliação produzido no campo da Educação Física*. Incluem-se nesse tópico obras como: Brandl *et al.* (2010) que discute a avaliação em dialogo com Darido (1999) e Rabelo (1998); e de Darido e Rangel (2005, 2008) que referenciam Betti e Zuliani (2002), Soares *et al.* (1992), o PCN (1998) e Souza (1993), sendo essas as mesmas obras em destaque nesse estudo para falar de como avaliar na Educação Física escolar. Além disso, dialogam com Resende (1995) para falar da importância da observação como avaliação diagnóstica.

Destacamos, nesse caso, que as bibliografias da Educação Física não tem se dedicado exclusivamente aos estudos sobre avaliação. Nesse sentido, a centralidade dos textos está: na proposição de abordagens pedagógicas para a Educação Física (TANI, 1988; SOARES *et al.*, 1992; FREIRE, 2003; FREIRE; SCAGLIA, 2004); na discussão dos aspectos didáticos pedagógicos que envolvem esse componente curricular de maneira mais ampla, como planejamento, organização didático-pedagógica e políticas educacionais (SOUZA, 1993; PCN, 1997; PCN, 1998, RCNEI, 1998; PALAFOX; TERRA 1998; CARVALHO *et al.*, 2000; GARIGLIO, 2001; BETTI; ZULIANI, 2002; BENTO, 2003; DARIDO; RANGEL, 2005; BRANDL *et al.*, 2010; PALMA *et al.*, 2010); e avaliação enquanto medidas no esporte (TRITSCHLER, 2003).

Das universidades cujas bibliografias *pensam a avaliação a partir da teoria da aprendizagem cognitiva* correspondem a 37,5% (UFAL, UFF, UFSCAR) conforme indicado na Tabela 2. Nesse caso temos, Palma *et al.* (2010) na UFAL, e o PCN (1997) na UFF e UFMS, que dialogam com a teoria da aprendizagem de Piaget. Já Freire (2003) e Freire; Scaglia (2004) na UFSCAR em diálogo com Piaget e Vigótsky, compreendem que “[...] essa avaliação tem por objetivo, exclusivamente, verificar a aprendizagem dos alunos, em vez de punir, reprovar, etc” (FREIRE; SCAGLIA, 2004, p. 102). Nesse caso, a discussão de avaliação encontra-se fortemente ligada a explicar sua relação com a teoria construtivista, visando compreender, dentro desse processo, o desenvolvimento cognitivo dos alunos frente aos conhecimentos e as interações que lhe são proporcionados no decorrer das aulas de Educação Física.

As bibliografias que *propõem a avaliação a partir das teorias da aprendizagem motora* conforme indicado na Tabela 2, se apresentaram no referencial das disciplinas de 25% das universidades (UFSCAR, UFMS). Os autores dessas obras (TANI, 1988; TRITSCHLER, 2003), concebem a avaliação como um processo que deve atender a objetivos educacionais preestabelecidos objetivando obter um retorno do aluno que possa ser mensurado via evolução em determinadas atividades motoras.

Na UFSCAR a obra de Tani (1988) com foco nas aprendizagens das habilidades motoras baseado na taxonomia de Gallahue (1982) e nos estudos sobre desenvolvimento das habilidades motoras de Connolly (1970), ressalta que a avaliação deve estar pautada em acompanhar a evolução dos movimentos executados. Nessa avaliação é fundamental a participação do professor para fornecer o *feedback* que pode ser intrínseco (do próprio aluno) ou extrínseco (do professor). O objetivo é que com o tempo o *feedback* aumentado (extrínseco) permite o aluno fazer a autoavaliação de seus movimentos sem que seja necessário a intervenção do professor durante o processo de aprendizagem. Na verdade o foco está em avaliar o desempenho motor, em que a execução de determinada atividade deve ser repetido até que se alcance o objetivo predeterminado.

Na UFMS a obra de Tritschler (2003) que fundamenta seu diálogo sobre avaliação da aprendizagem com a taxionomia dos objetivos cognitivos de Bloom (1956),

reconhece que a avaliação é o nível mais elevado do domínio cognitivo, já que é utilizado para formar julgamentos a respeito do grau de conhecimento que o sujeito possui. Além disso, destaca que é preciso levar em consideração no ato da avaliação o modo como o aluno tem apresentado evoluções em relação às habilidades motoras.

## 2.6 POSSIBILIDADES DE MATERIALIZAÇÃO DAS ATIVIDADES AVALIATIVAS

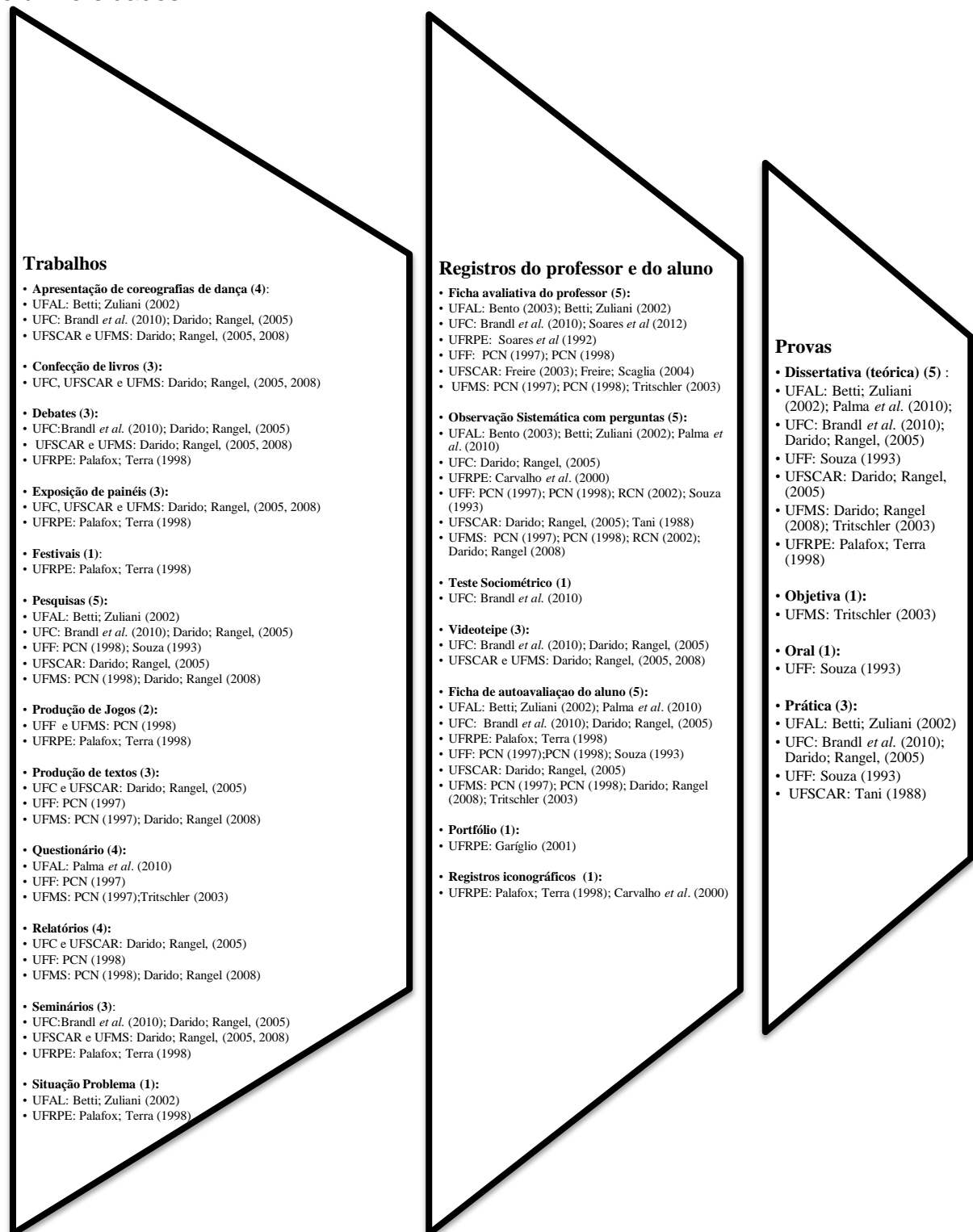
Compreendemos que o processo de formação de professores não deve se constituir como algo desvinculado das experiências, mas deve proporcionar elementos que deem sustentação ao debate da avaliação pensando seus *usos* (CERTEAU, 1994) para intervenção na Educação Básica. Nesse caso, tomando como referencia as bibliografias da Educação Física, consideramos importante analisar em que medida o debate sobre possibilidades de materialização das atividades avaliativas, avançam em comparação as obras da Educação, ambas utilizadas para dar fundamentação a disciplina de avaliação nas oito universidades federais brasileiras.

Para tanto, buscamos identificar: se há diferença no modo de propor atividades avaliativas quando pensadas para a Educação Física; o que se avalia; o que se considera relevante para o aprendizado; quais saberes estão sendo valorizados no aprender da Educação Física. Esse processo se faz necessário, porque dependendo de como as obras compreendem o aprender e quais saberes valorizam, expressam se há ou não a valorização da especificidade da Educação Física, trazendo implicações no que se delimita como requisito avaliativo.

Na Figura 2, apresentamos as 23 possibilidades de materialização das atividades avaliativas propostas pelas bibliografias e que foram agrupadas em três categorias: *trabalhos*, com doze possibilidades; *registros do professor*, corresponde a quatro, e *do aluno* à três; e a categoria *provas* dividida em quatro subcategorias (dissertativa, objetiva, oral e prática).



FIGURA 2 - Possibilidades de materialização das atividades avaliativas, bibliografias e universidades:



Fonte: Elaborado pelo autor.

Com relação às obras, quatorze <sup>26</sup> delas apresentam possibilidades de materialização dos processos avaliativos, com destaque para Darido e Rangel, (2005, 2008), com doze, seguido de Brandl *et al.* (2010) com dez, Palafox e Terra (1998) e Betti e Zuliani (2002) com oito, PCN (1998) e Souza (1993) com seis, PCN (1997) e Tritschler (2003) com cinco, Palma *et al.* (2010) com quatro, Bento (2003) e Carvalho *et al.* (2000) com duas.

É importante ressaltar que bibliografias como de Betti e Zuliani (2002), Tani (1988) e Souza (1993) indicam a prova prática focalizando desde a performance da ginástica ao desempenho esportivo. Já o PCN (1998) e Palafox e Terra (1998) propõe a produção de jogos, como possibilidades de materialização dos processos avaliativos. Observamos, nesse caso, que há uma preocupação dos autores em dar visibilidade a registros avaliativos que levem em consideração a especificidade da Educação Física. Ou seja, diante da variedade de possibilidades avaliativas indicadas pelas bibliografias da Educação Física (23) em comparação as obras do campo da Educação (15), compreendemos que a maioria dessas atividades (21) apresentam características que as tornam comuns de serem utilizadas pelas diferentes disciplinas curriculares.

Nesse sentido, compreendemos que a prova prática e a produção de jogos permitem que o professor de Educação Física tenha a seu favor outros elementos que permitem avaliar a aprendizagem de seus alunos, visto que essa disciplina lida com outras formas de saber conforme salientam Santos e Maximiano (2013, p. 888),

Depreendemos desse debate que a criança não aprende apenas quando lê, escreve e fala. Aprende também quando se expressa corporalmente, uma vez que o movimentar-se não pode ser considerado apenas natural, espontâneo, biológico; relaciona-se, principalmente com questões culturais, afetivas e sociais.

Estudos como de Santos *et al.* (2014, 2016), propõem outras possibilidades interpretativas para as práticas avaliativas. Os autores compreendem que na Educação Física avaliar significa valorizar outras *figuras do aprender* (CHARLOT,

---

<sup>26</sup> As obras de Garíglío (2001); RCN (2002); e Soares *et al.* (1992, 2012) só apresentaram uma possibilidade, portfólio, observação sistemática com perguntas e ficha avaliativa do professor respectivamente.

2000),<sup>27</sup> que envolvem o domínio de uma atividade e a relação que o sujeito estabelece consigo e com o outro.

De acordo com a Figura 2, das possibilidades que apareceram apenas nas bibliografias de uma universidade temos: na categoria trabalhos, *festivals* (PALAFOX; TERRA, 1998); na categoria registros, o *teste sociométrico* (BRANDL *et al.*, 2010) na UFC; o *portfólio* (GARIGLIO, 2001) e o *registro iconográfico* (PALAFOX; TERRA, 1998, CARVALHO *et al.*, 2000) na UFRPE; e na categoria provas, *objetiva* (TRITSCHLER, 2003) na UFMS e a prova *oral* (SOUZA, 1993) na UFF.

Percebemos também conforme Figura 2, a diversidade de atividades avaliativas possíveis de ser utilizada pela Educação Física para intervenção na Educação Básica. No entanto, existe outro ponto a ser destacado que remete ao lugar de onde falam os autores das obras, pois de certo modo o que está representado na Figura 2, é reflexo das apropriações feitas por esses autores sobre a avaliação a partir do que se tem produzido referente ao tema no campo da Educação sendo: a obra de Brandl *et al.* (2010) indica quatro atividades avaliativas que remetem as obras de três autores da Educação (HOFFMANN, 1991; ZABALA, 1998; PERRENOUD, 1999); Darido e Rangel (2005, 2008) propõem três a partir de Zabala (1998); Carvalho *et al.* (2000) se apropria de uma com base em Perrenoud (1999); o RCNEI (1998) apresenta uma a partir de Hoffmann (1991); Betti e Zuliani (2002) também uma por meio de Sacristán (1988).

As demais obras mesmo propondo possibilidades de atividades avaliativas, o fazem sem se apoiarem em autores da Educação que discutem avaliação (TANI, 1988; PCN, 1997; GARIGLIO, 2001; BENTO, 2003; TRITSCHLER, 2003; FREIRE, 2003; FREIRE; SCAGLIA, 2004; PALMA *et al.*, 2010) ou, mesmo dialogando, referenciam obras de autores como Luckesi que não apresentam possibilidades de registros avaliativos (SOUZA, 1993; PCN, 1998; SOARES *et al.*, 1992, 2012).

---

<sup>27</sup> Charlot (2000) a relação estabelecida com o saber vai definir o aprender a partir de diferentes figuras, podendo ela se dar por *objetivação-denominação*, que corresponde ao modo como o sujeito se apropria de conceitos que se encontram materializados nos livros e determinados objetos. Ou por *distanciação-regulação* que se estabelece nas relações entre os sujeitos, e que o permite aprender na forma afetiva, em situações e em atos relacionais, podendo assim se manifestar em diferentes momentos de produção de saberes.

Destacamos que, mesmo à prova prática sendo uma possibilidade de registro avaliativo indicada por diferentes bibliografias conforme exposto na Figura 2, consideramos pertinente situar que o modo de conceber e compreender essa atividade avaliativa se diferencia entre os autores, visto que as teorias que dão sustentação a seus estudos partem de lugares distintos. Para Betti e Ziliani (2002), por exemplo, a prova prática deve privilegiar os movimentos dentro de uma perspectiva mais sociológica de Educação Física, reconhece a necessidade de se levar em consideração no ato da avaliação os processos evolutivos e às aprendizagens específicas. Já para Tani (1988) baseado em uma perspectiva mais comportamentalista, avaliar significa mensurar as habilidades motoras.

Diante desses aspectos, ressaltamos a importância de se discutir sobre os registros avaliativos na formação inicial de professores pelo fato de eles ajudarem a produzir uma memória dos processos de aprendizagem. Hoffmann (1993) enfatiza a necessidade de se compreender que as possibilidades de materialização das atividades avaliativas são alternativas emergentes a ser pensadas e discutidas nos cursos de licenciatura. Para a autora, apesar de o campo da avaliação ter avançado bastante em relação ao modo como ela veio se constituindo nas últimas décadas, ainda se percebe pouco debate sobre os modos de operar com a mesma.

Os registros avaliativos são dados de uma história vivida por educadores com os educandos. Ao acompanhar vários alunos, em diferentes momentos de aprendizagem, é preciso registrar o que se observa de significativo como um recurso de memória diante da diversidade e um “exercício de prestar atenção ao processo” (HOFFMANN, 2001, p. 175).

Nas obras de Brandl *et al.* (2010) e Darido e Rangel (2005, 2008), além de sugerirem diversos registros avaliativos e problematizarem o tema, percebemos uma preocupação de realizar a avaliação sistematicamente por meio de diferentes estratégias conforme exposto na Figura 2, que permitem ao professor observar e avaliar as práticas dos alunos tanto durante as aulas por meio das *fichas avaliativas*, como após por meio do *vídeo teipe*. Chamamos a atenção para o uso do *vídeo teipe* como registro avaliativo por duas razões: primeiro por permitir que o professor retorne ao registro da aula e avalie de forma minuciosa e sistemática as evoluções de cada aluno, por meio da comparação entre registros da mesma natureza produzidos anteriormente; e segundo por permitir que o próprio professor faça uma autoavaliação do seu método de ensino.

Mesmo diante dessa diversificação de alternativas de registros avaliativos indicados pelas obras, percebemos a falta de estudos que ajudem a pensar o como fazer a partir de experiências empíricas. Esses se apresentaram apenas nas obras de Souza (1993) e Carvalho *et al.* (2000). Com isso notamos que a maioria das obras (15) acabam caindo novamente no dilema do discurso, reforçando justamente aquilo que já vem sendo criticado sobre as teorias de avaliação da aprendizagem na Educação Física, de que a teoria na prática é outra.

Identificamos ainda nessas bibliografias, indícios de uma apropriação e (re)significação das teorias da avaliação produzidas na Educação, para pensar a especificidade da Educação Física, concebendo atividades avaliativas que ajudem a reconhecer os diferentes saberes produzidos durante o processo de ensino e da aprendizagem e materializados pelos alunos nos momentos avaliativos.

## 2.7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O resultado desse capítulo evidencia que a produção teórica sobre avaliação acumulada no campo da Educação, tem influenciado no modo de discutir esse tema dentro das teorias da aprendizagem pensadas para a Educação Física, bem como percebemos um movimento de *apropriação*, que se materializa na releitura de determinadas concepções avaliativas. Contudo, detectamos também, a predominância de obras da Educação Física preocupada em dar significação à especificidade desse componente curricular, por meio de uma discussão e apresentação de determinada abordagem pedagógica, propondo o como fazer para proporcionar aprendizagens, deixando a discussão de avaliação em segundo plano.

Outro ponto identificado foi que, seis de oito universidades que ofertam a disciplina de avaliação apresentam bibliografias da Educação Física para discutir o tema, correspondendo a 17 obras, das quais, 16 apresentam um debate sobre avaliação pensando a especificidade desse componente curricular em articulação com as teorias da avaliação do campo da Educação, e/ou as teorias da aprendizagem cognitiva e motora. Essas obras por sua vez propõe uma variedade de possibilidades de materialização das atividades avaliativas algumas (2) pensadas como próprias para a Educação Física e a maioria delas (21) sendo registros

comuns de serem utilizadas por diferentes componentes curriculares. Os dados evidenciam que há nas obras da Educação Física uma preocupação em produzir possibilidades de práticas avaliativas quando comparado com o que é proposto pelas bibliografias do campo da Educação.

Em relação as matrizes teóricas que fundamentam as bibliografias foram constatadas sete e que por sua vez se traduziram em dez concepções de avaliação. Nesse caso, algumas obras (3) se apresentaram mais direcionadas para uma vertente comportamentalista de Educação Física, utilizando a avaliação como mecanismo de *feedback* das aprendizagens motoras (TANI, 1988), ou voltada para as atividades que visam atender aos objetivos educacionais envolvendo também a questão cognitiva, (TRITSCHLER, 2003), e/ou como meio para verificar o que foi gerado enquanto produto no processo de ensino (BENTO, 2003). Isso envolve as obras ligadas a matriz Behaviorista e Humanista.

Outro grupo de bibliografias (14) destacou a questão da avaliação voltada para as aprendizagens no âmbito cultural e ou envolvendo as dimensões cognitivas, afetivas e motoras. Compõe esse grupo as obras relacionadas a matriz Construtivista, Crítica, Pós-crítica, Sociologia sistêmica e Ecletismo teórico.

Dentre as concepções de avaliação identificadas e sua relação com a matriz teórica destacam-se: A Avaliação por Objetivos e Formativa Autêntica (Behaviorista); Construtiva, Processual e Mediadora (Construtivista); Emancipatória e Participativa (Crítica); Diagnóstica Processual (Ecletismo teórico e/ou Pós-crítica); Contínua (Sociologia Sistêmica); e baseada no Produto e Processo (Humanista).

Destacamos, ainda, que apenas duas obras fazem um movimento de apropriação tanto das matrizes teóricas, como das concepções de avaliação dos autores do campo da Educação sendo: Brandl *et al.* (2010) que em diálogo com Hoffmann (1996), compartilha da matriz teórica Construtivista e a concepção de avaliação mediadora; e Carvalho *et al.* (2000) que discutindo o tema avaliação com diferentes autores da matriz Crítica, se apropria da concepção emancipatória de Saul (1988).

Constatamos também entre as seis universidades, à presença de nove (56,2%) bibliografias que, dialogam com autores da Educação fazendo a apropriação das suas respectivas concepções de avaliação, porém (re)significando-as para o

contexto da Educação Física. Nesse sentido, produzem uma discussão e proposição de práticas avaliativas que atendam as necessidades da Educação Física escolar, não mais preocupada exclusivamente em avaliar as habilidades e os gestos motores, como foi predominante nas décadas de 1970 e 1980.

Foi possível perceber em nossa análise o deslocamento de uma avaliação do *saber domínio* nos seus aspectos práticos, para uma perspectiva que privilegia também a o saber domínio na sua dimensão cognitiva. Além disso, as obras evidenciam a necessidade de diversificar os registros avaliativos que possam se materializar em um saber objeto, como forma de contemplar as aprendizagens das diferentes dimensões do conhecimento.

Em diálogo com Charlot (2000) sobre os saberes valorizados na Educação Física observamos que, as bibliografias ao proporem possibilidades de materialização dos processos avaliativos, indicam: 11 atividades que valorizam o saber objeto; 7 que privilegiam o saber domínio; 2 o saber relacional, e 3 que permitem a produção de saberes objetos.

Percebemos, nesse caso, que as bibliografias têm privilegiado as aprendizagens possíveis de ser materializadas em um saber objeto. No entanto, compreendemos que a Educação Física como componente curricular, lida também com outros saberes, pois corroboramos com Santos e Maximiano (2013, p. 888) de que o aprendizado da criança não se limita aos momentos de leitura, escrita e fala, mas ela “[...] aprende também quando se expressa corporalmente, uma vez que o movimentar-se não pode ser considerado apenas natural, espontâneo, biológico; relaciona-se, principalmente com questões culturais, afetivas e sociais”.

Diante da complexidade apresentada no campo da Educação Física, que na sua especificidade opera com diferentes saberes, entendemos que a formação inicial nessas universidades, em específico nas disciplinas de avaliação, tem buscado estabelecer um diálogo entre as bibliografias do campo da Educação e as pesquisas produzidas na área da Educação Física escolar, para fortalecer o debate do tema em destaque, para pensar a intervenção com práticas avaliativas na futura atuação profissional.

Por compreendermos a necessidade de perceber, em que medida, o curso de formação e professores em Educação Física, por meio do referencial teórico do próprio campo e da área da Educação ajudam na formação da *profissionalidade docente* (NÓVOA, 1992), mais especificamente em uma disciplina que se propõe a debater questões que envolvem a intervenção com avaliação, indicamos que sejam produzidos estudos futuros, que levem em consideração as seguintes questões: em que medida os alunos da formação inicial de professores em Educação Física tem se apropriado das teorias de avaliação em disciplinas específicas ao tema? Quais são as práticas de leituras produzidas? E como essas apropriações ajudam a projetar a futura atuação profissional na Educação Básica?

Cientes de que o debate sobre avaliação na formação inicial em Educação Física se apresenta como um campo aberto que carece de muitas respostas, buscamos por meio deste capítulo situar esse debate nas universidades federais brasileiras e no modo como o campo da Educação tem influenciado o teorizar sobre avaliação na Educação Física. Entretanto, sinalizamos para a importância de novos estudos que visem compreender a maneira como historicamente tanto a nível, nacional e internacional as teorias de avaliação vem sendo produzidas e, sobretudo, como elas vem influenciando ou não na produção de uma teoria da avaliação na Educação Física, aplicada aos diferentes níveis de ensino no Brasil.



## CAPÍTULO III

### 3 PRÁTICAS DE LEITURA PRODUZIDAS SOBRE AVALIAÇÃO NA FORMAÇÃO INICIAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA

#### 3.1 INTRODUÇÃO

Objetivamos, neste estudo, compreender as *práticas de leituras* (CHARTIER, 2002) produzidas por 35 estudantes de cursos de licenciatura em Educação Física, de sete universidades federais brasileiras, sobre avaliação do ensino-aprendizagem, dedicando, especial atenção, para o modo como (re)significam suas experiências com a avaliação, projetando práticas avaliativas para o futuro da *profissionalidade docente* (NÓVOA, 1992).<sup>28</sup>

Analisado pelo viés da História Cultural, as *práticas de leituras* são compreendidas a partir dos sentidos que o leitor atribui a uma obra, apropriando-se dela e (re)significando-a de acordo com o contexto em que vive. Nesse caso, quais leituras sobre avaliação, tanto da Educação em geral, como da Educação Física, foram colocadas à disposição para os estudantes participantes do estudo?

A análise das bibliografias presentes nas disciplinas específicas sobre avaliação educacional, oferecidas pelos cursos participantes da pesquisa, evidencia o diálogo produzido com autores do campo da Educação e da Educação Física. De maneira geral, o conteúdo das obras têm levantado questões sobre os diferentes aspectos que envolvem o processo avaliativo escolar, como: a avaliação de sistemas, institucional,<sup>29</sup> de ensino, da aprendizagem, do processo ensino-aprendizagem, e a materialização das atividades avaliativas.

---

<sup>28</sup> Por ser uma construção contínua e progressiva que envolve a formação, é que a *profissionalidade docente* tem sido compreendida como a capacidade que o professor tem de fazer a mediação entre o saber e o aluno, ou seja, de fazer com que outros aprendam/apreendam o saber que ele disponibiliza (NÓVOA, 1992).

<sup>29</sup> Na avaliação institucional abrange todos os sujeitos que fazem parte da escola, portanto envolve uma ação interna à escola, utilizada como uma forma de detectar as fragilidades e potencialidades da instituição. A avaliação de sistemas compreendida como um acompanhamento global das redes de ensino apresenta como principal objetivo a delimitação de séries históricas de desempenho dos alunos nas diferentes etapas de ensino, e a partir dos resultados, reorientar políticas públicas (FREITAS, 2014).

Nas 24 bibliografias da Educação, as práticas avaliativas são concebidas por perspectivas diversas, tendo essas, relação com as matrizes teóricas que dão fundamentação as próprias obras, influenciando assim, no modo de conceber concepções de avaliação que variam de acordo com os princípios de cada matriz teórica.<sup>30</sup> O mesmo movimento se apresentou nas 17 bibliografias da Educação Física,<sup>31</sup> que, demonstraram um movimento de apropriação das teorias da avaliação produzidas no campo da Educação para elaborar suas concepções avaliativas pensando na especificidade da Educação Física escolar.<sup>32</sup>

Ressaltamos aqui que, por corresponderem aos referenciais de dois campos distintos o modo de propor práticas avaliativas apresentou variações. Nesse sentido, fazendo uso dos conceitos de *figuras do aprender* (CHARLOT, 2000) identificamos que nas bibliografias da Educação, a materialização das atividades avaliativas tem privilegiar o *saberes objetos* com o objetivo de contemplar as aprendizagens conceituais. Já as bibliografias da Educação Física, indicaram possibilidades de materialização mais preocupadas em conhecer em que medida os estudantes adquiriram aprendizagens nos aspectos dos *saberes de domínio*.

Tanto as bibliografias da Educação como os da Educação Física, disponibilizadas na disciplina de avaliação, possibilitam aos estudantes dos cursos de licenciatura em Educação Física, produzirem (re)leituras sobre aquilo que foi lido, (re)significando

---

<sup>30</sup> Foram identificadas cinco matrizes teóricas e dez concepções de avaliação: a matriz construtivista com as concepções Mediadora e Formativa Reguladora Integradora; matriz estruturalista com a concepção Formativa Reguladora; matriz crítica com as concepções Diagnóstico-democrática, Dialético-libertadora, Emancipatória, Formativa, Formativa Integradora; matriz estudos culturais com a concepção Prática Investigativa; e a matriz behaviorista com a concepção Diagnóstica Formativa.

<sup>31</sup> Foram identificadas sete matrizes teóricas e dez concepções de avaliação: matriz behaviorista duas concepções, Avaliação por Objetivos e Formativa Autêntica; na matriz construtivista as concepções, Construtiva, Processual, Mediadora; na matriz crítica as concepções Emancipatória e Participativa; na sociológica sistêmica a concepção de avaliação Contínua; na matriz humanista com a concepção baseada no Produto e Processo; e na matriz pós-crítica e no ecletismo teórico com a concepção Diagnóstico-Processual.

<sup>32</sup> A concepção Processual que consta no RCNEI (1998) é influenciada pelos estudos de Hoffmann (1991, 1995); a concepção Mediadora na obra de Brandl *et al.* (2010) é influenciada por Hoffmann (1996), Luckesi (1997), Perrenoud (1999), Rabelo (1998), Sant'anna (1993) e Zabala (1999); a concepção Emancipatória de Carvalho *et al.* (2000) traz como interlocutores Luckesi (1992), Perrenoud (1993), Sacristán (1988) e Saul (1988); a concepção Participativa de Soares *et al.* (1992) é influenciada por Luckesi (1984), Ludke; Mediano (1992) e Souza (1995); a concepção Diagnóstico Processual do PCN (1998) e de Darido; Rangel (2005) referencia autores como Luckesi (1986), Ludke; Mediano (1992), Resende (1995), Souza (1993) e Zabala (1998); a concepção Contínua de Betti e Zuliani (2002) dialóga com Luckesi (1978), Ludke; Mediano (1992) e Sacristán (1988).

conceitos e o próprio modo de conceber a materialização dos processos avaliativos ao projetarem a *profissionalidade docente*.

Consideramos importante apresentar esse panorama inicial, resultante das análises das bibliografias para que, ao trazermos as narrativas dos estudantes, pudéssemos dar visibilidade às *práticas de leituras*, na relação com as discussões levantadas pelas bibliografias e suas *apropriações* (CERTEAU, 1994).<sup>33</sup>

Para conduzir a análise das narrativas, elencamos as seguintes questões norteadoras: quais as *práticas de leituras* produzidas pelos alunos das licenciaturas de sete universidades federais brasileiras, referente ao tema avaliação? De que forma esses estudantes se *apropriam* das discussões de avaliação assumidas pelas bibliografias? Se e como projetam a futura atuação docente com práticas avaliativas na Educação Física escolar? Quais os saberes valorizados por eles ao proporem possibilidades de materialização dos processos avaliativos?

Compreendemos que o tema avaliação na formação inicial de professores têm se apresentado no cenário de investimentos no campo da Educação, por autores brasileiros (POLTRONIERI; CALDERÓN, 2015; COSTA, 2015), e internacional (FERNANDES *et al.*, 2012a, 2012b). Assim como no campo da Educação Física tanto por autores nacionais (MENDES, *et al.*, 2007; SANTOS; MAXIMIANO, 2013; MELO *et al.*, 2014; FROSSARD, 2015; SANTOS *et al.*, 2016) como estrangeiros (LÓPEZ-PASTOR, 1999; HAY; PENNEY, 2009; LORENTE; KIRK, 2015; ATIENZA *et al.*, 2016). Porém, não encontramos estudos que tenham estabelecido um diálogo com um universo variado de universidades de diferentes regiões brasileiras e/ou com estudantes dos cursos de licenciatura em Educação Física objetivando compreender as *práticas de leituras* (CHARTIER, 2002) na relação com o tema avaliação.<sup>34</sup>

---

<sup>33</sup> Certeau (1994) considera que os bens culturais são usados de maneira diferente e até oposta, de modo que a recepção é realizada com criatividade, por meio de resistências, (re)significações e arranjos de acordo com as normas que são estabelecidas pelo meio. Nesse caso, as práticas de apropriação operam uma diversidade de usos dos bens culturais, vinculada às disposições e interesses de grupos sociais específicos e, portanto, ela é uma operação que sempre transforma, altera, rearranja e (re)significa os bens culturais que estão em circulação.

<sup>34</sup> Realizamos uma revisão de literatura no Portal de Periódicos da Capes em um recorte temporal de 20 anos (1996- 2016) utilizando os descritores: práticas de leituras; práticas de leituras na formação docente; formação inicial e práticas de leituras discentes; Educação Física e práticas de leituras. Foram localizados seis artigos, três dissertações de mestrado e uma tese de doutorado.

Diante de um cenário de produções que vem revelando a necessidade de estudos brasileiros envolvendo a formação inicial de professores que partem da perspectiva aqui colocada, compreendemos, assim como Chartier (2002), que estudar as *práticas de leituras* não significa apenas investigar quais leituras se apresentam na formação ou quanto ela tem sido praticada nas diferentes disciplinas curriculares, mas analisar os sentidos atribuídos pelos sujeitos ao que foi lido.

Desse modo, esse capítulo está organizado em três momentos: inicialmente apresentamos a teoria e o método que oferecem suporte para o trabalho; em seguida apresentamos as categorias das narrativas; na sequência estabelecemos uma análise dessas categorias na relação com as *práticas de leituras* produzidas na disciplina de avaliação e como os estudantes projetam a *profissionalidade docente* com as práticas avaliativas.

### 3.2 TEORIA E MÉTODO

A abordagem metodológica aqui empregada corresponde à pesquisa exploratória utilizando como instrumento entrevistas do tipo narrativa (BAUER; GASKELL, 2012). Compreendemos que nessa técnica o sujeito entrevistado, narra sobre suas vivências na formação inicial, em específico aquelas que envolvem práticas avaliativas, permitindo assim, perceber os sentidos produzidos por eles a suas *experiências*.<sup>35</sup> Ou seja, entendemos que, por meio da narrativa, o estudante elege e avalia o que foi significativo no decorrer dos seus processos formativos e que por sua vez contribuíram para a constituição da sua *profissionalidade docente*.

---

Destes, sete trabalhos apresentam o conceito de práticas de leitura e o compreendem como algo relacionado ao hábito de ler e/ou na sua função pedagógica que visa contribuir para as práticas de letramento nos cursos de formação de professores (SILVEIRA, 2003; PARAHYBA, 2008; FIAD, 2011; BOLDORINE; BARBOSA, 2012; FRAGAM 2012; KLEPPA, 2012; TANZAWA; PULLIN, 2012); e quatro apresentam uma preocupação com a quantidade de leitura e os gêneros literários ofertados aos alunos durante seu período de escolarização e de que maneira isso tem se refletido nos processos de letramento desses sujeitos (BUENO; ARNOLDI, 2012; ROUXEL, 2012; GOULART, 2014; PEREIRA; BRAGA, 2015).

<sup>35</sup> Segundo Bondía (2002, p. 21) “A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca”. Ou seja, a experiência, se constitui a medida que se possibilita que algo nos aconteça ou nos toque, na maneira de pensar, olhar, escutar e sentir. Nesse caso, o sujeito da experiência pode ser comparado a uma superfície sensível na qual as coisas acontecem, como um lugar que recebe o que chega e que, ao receber, lhe dá lugar, produzindo assim alguns afetos, inscrevendo algumas marcas, deixa alguns vestígios ou alguns efeitos.

Nesse contexto, os sujeitos participantes foram 35 estudantes dos cursos de licenciatura em Educação Física de sete universidades federais brasileiras, entrevistados em grupo entre os anos de 2014 e 2015, das quais resultaram as narrativas como fontes.

As narrativas, tal quais os lugares da memória (LE GOFF, 1990, p. 476) são instrumentos de conquista e objeto de poder, importantes na preservação e transmissão das heranças identitárias e das tradições. Narrativas sob a forma de registros orais ou escritos são caracterizadas pelo movimento peculiar à arte de contar, de traduzir em palavras os acontecimentos e as apropriações da memória do tempo. Trata-se, nesse caso, de um movimento onde ao retornar as memórias produzidas após contato com os livros no ato da leitura, permitem significar o universo tal como ele é. Dialogando com Chartier (1999, p. 77) entendemos que,

A leitura é sempre apropriação, invenção, produção de significados. [...] Apreendido pela leitura, o texto não tem de modo algum – ou ao menos totalmente – o sentido que lhe atribui seu autor, seu editor ou seus comentadores. [...] ela é cercada por limitações derivadas das capacidades, convenções e hábitos que caracterizam, em suas diferenças, as práticas de leitura.

É importante ressaltar que as *práticas de leituras* configuram-se como processos de *apropriação* que não representam passividade, mas evidenciam o *consumo produtivo* (CERTEAU, 1994)<sup>36</sup> dos conhecimentos apresentados aos alunos da formação inicial. Segundo Chartier (2011, p. 12-13),

[...] Para conhecer essas apropriações, o caminho mais imediato que se oferece é o da confiança dos leitores a respeito de seus modos de ler, dos sentidos que descobrem nos textos. [...] as apropriações dos textos pelo leitor implicam sempre a consciência de que a possibilidade de leitura efetua-se por um processo de aprendizado particular, de que resultam competências muito diferentes.

Apesar das diferentes possibilidades de *apropriações* possíveis de ser produzidas pelos vários leitores (35 estudantes) de sete universidades, não podemos desconsiderar as intencionalidades dos cursos de formação, como dos próprios professores das disciplinas em definir o perfil profissional que pretendem formar, agindo por meio de *estratégias* (CERTEAU, 1994), que se materializam nos objetos

<sup>36</sup> Segundo Certeau (1994) o *consumo produtivo* refere-se ao modo como os sujeitos operam com os bens culturais que lhe são ofertados. Ou seja, os consumidores utilizam diferentes maneiras e artes de fazer para dar vida a um incessante trabalho de fabricação de significados pessoais, e com isso desenvolvem ações, fabricam formas alternativas de uso dos bens culturais, produzindo outros sentidos para além das estratégias impostas pelo meio.

escritos, nesse caso, nas bibliografias indicadas como leitura básica e complementar para discussão do tema avaliação. E consequentemente, o sentido produzido pelos estudantes revelam indícios da perspectiva de formação.

Na medida em que se apropriam dos referenciais teóricos presentes na disciplina de avaliação, os estudantes da formação inicial vão operando seus modos de leitura, modificando os sistemas estratégicos de poder e, consequentemente, produzindo uma releitura do próprio campo.

### **3.2.1 Critérios de inclusão das universidades, dos sujeitos da pesquisa e procedimentos metodológicos**

A delimitação das instituições seguiu os critérios: a) ser uma Universidade Federal; b) ter o curso de licenciatura em Educação Física na modalidade presencial; c) ter em seu currículo uma disciplina obrigatória sobre avaliação de ensino-aprendizagem; d) manifestar interesse em participar do estudo.

O levantamento de dados teve início no segundo semestre do ano de 2013 com a busca no *site* do e-MEC, de todas as Universidades Públicas Federais do Brasil. A partir, desta busca, entramos nos *sites* das 63 instituições, sendo 43 cursos de licenciatura em Educação Física ofertados na modalidade presencial. Em um terceiro momento, entramos nos currículos dos 43 cursos para mapear aqueles que ofertam uma disciplina obrigatória contendo no título “avaliação escolar”. Foram analisadas também as ementas das disciplinas selecionando apenas aquelas que abordavam a avaliação educacional. Dessa maneira, nove cursos de licenciatura em Educação Física possuíam uma disciplina obrigatória sobre o tema.

Das 9 universidades, 7 participaram desse estudo, conforme Quadro 7.<sup>37</sup> Nele apresentamos as universidades, com sua respectiva distribuição por região brasileira, nome da disciplina, setor e departamento que a ofertam.

---

<sup>37</sup> A UFC não faz parte desse estudo, pelo fato da disciplina de avaliação ainda não ter sido ofertada até o momento em que se concluiu o levantamento das fontes com entrevistas no período de 2015/1. E a UFPE não demonstrou interesse em participar da pesquisa.

**QUADRO 7 – Distribuição das universidades por região brasileira, nome das disciplinas, setor e departamento**

<b>Região</b>	<b>Universidade</b>	<b>Nome da disciplina</b>	<b>Setor</b>	<b>Departamento</b>
<b>Nordeste</b>	Universidade federal de Alagoas (UFAL)	Planejamento, currículo e avaliação da aprendizagem.	Centro de Educação	Educação Física
	Universidade Federal do Piauí (UFPI)	Avaliação da aprendizagem.	Centro de Ciências da Saúde	Métodos e Técnicas
	Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE)	Avaliação em Educação Física Escolar.	Coordenadoria de Educação Física, Desporto e Lazer	Educação Física
<b>Sudeste</b>	Universidade Federal Fluminense (UFF)	Avaliação em Educação Física.	Instituto de Educação Física	Educação Física e Desportos
	Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP)	Avaliação Escolar.	Centro Desportivo	Educação
	Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR)	Planejamento e Avaliação em Educação Física Escolar.	Centro de Ciências Biológicas e da Saúde	Educação Física e Motricidade Humana
<b>Centro-Oeste</b>	Universidade Federal de Mato Grosso do sul (UFMS)	Avaliação em Educação Física Escolar.	Centro de Ciências Humanas e Sociais	Educação Física

**Fonte:** Elaborado pelo autor.

O cronograma de visitas às universidades seguiu a ordem: na UFOP, UFSCAR e UFF, fomos nos meses de outubro e novembro de 2014; no mês de abril de 2015 visitamos a UFPI, UFRPE e a UFAL e no mês de junho a UFMS.

Entre os contatos estabelecidos com essas universidades foi solicitado o projeto de curso e plano de disciplina de avaliação contendo bibliografia. Em seguida consultamos nesses planos, as bibliografias indicadas como leitura básica e complementar, separando-as em dois quadros síntese, um das obras dos autores que discutem avaliação no campo da Educação, com 24 obras, e outro, dos autores da Educação Física com 17. Nesses quadros organizamos algumas informações das bibliografias após sua leitura na íntegra como: relação do tema com uma etapa de ensino; perspectivas avaliativas; matrizes teóricas de base utilizadas nos textos; concepções de avaliação assumidas; o modo como propõe possibilidades de materialização dos processos avaliativos.

Para as entrevista em grupo, convidamos os estudantes que já tivessem cursado a disciplina de avaliação, e a seleção dos participantes se deu de acordo com o interesse dos mesmos. Ao todo, colaboraram com a pesquisa 45 sujeitos, mas, em virtude do objeto aqui analisado, foi possível chegar ao total de 35 estudantes de sete universidades. O tempo de duração das entrevistas em grupo variou de 60 à 90

minutos. Essa etapa de produção de dados foi filmada perante autorização dos participantes, e posteriormente transcrita pelos pesquisadores.<sup>38</sup>

Para constituição das entrevistas em grupo, delimitamos como número mínimo de cinco e máximo de nove estudantes por universidade, e por meio do mesmo, objetivamos, desenvolver um processo de rememoração coletivo.

Antes de darmos início as entrevistas, apresentamos a proposta do nosso estudo que se encontra dentro da temática “Avaliação na formação de professores”. Destacamos que não era objetivo, naquele momento, buscar uma homogeneidade teórica entre os participantes, mas dar visibilidade ao modo como os estudantes compreendem a avaliação, por meio de suas *experiências* ao longo da sua trajetória de formação.

Em seguida, solicitamos que cada estudante se apresentasse e narrasse sobre o que entendem por avaliação. À medida que o diálogo se estabelecia, novas perguntas iam sendo colocadas. Dessa forma, os discentes foram indicando aproximações e distanciamentos entre a disciplina e os demais componentes curriculares. Em muitos momentos coube ao mediador estimular a participação dos estudantes no debate, sobretudo quando essas problematizações emergiam da própria fala dos sujeitos. No Quadro 8, apresentamos as sete universidades, a quantidade de discentes que participaram por instituição e a identificação dos colaboradores da pesquisa.<sup>39</sup>

---

<sup>38</sup> Este estudo apresenta aprovação do Comitê de Ética com o número CAAE: 15419913.4.0000.5542.

<sup>39</sup> Os colaboradores foram identificados por nomes fictícios para preservar suas identidades.



QUADRO 8 – Identificação dos estudantes entrevistados por universidade

Universidades	Quantidade de estudantes	Identificação dos participantes
UFSCAR	7	Fernanda, Giovana, Henrique, Isabela, Jaqueline, Kauan, Larissa
UFF	3	Robson, Queila, Sabrina,
UFOP	4	Milena, Nicolas, Olavo, Patrícia
UFAL	5	Bernardo, Carolina, Diana, Eduarda, Fátima
UFPI	5	Antônio, Breno, Caio, Davi, Emily
UFRPE	5	Hugo, Isadora, João, Kevin, Luiz
UFMS	6	Talina, Úrsula, Viviane, Willian, Yasmin, Zenilda,
TOTAL	35	

Fonte: Elaborado pelo autor.

Compreendemos que os processos de *apropriação* dos debates da avaliação produzidos pelos estudantes nas disciplinas de avaliação, de sete universidades, passam por diferentes significações e que, portanto, se inscrevem em um conjunto de relações a partir do valor que o sujeito atribui ao *aprender* (CHARLOT, 2000).

Para tanto, apresentamos os dados, na sequência, em quatro categorias. Elas foram construídas a partir da análise das narrativas dos participantes da pesquisa, as quais versavam sobre as *práticas de leituras* com avaliação. Além disso, discutimos a relação entre as categorias com a projeção do aprender em avaliação e, suas implicações para a *profissionalidade docente*.

### 3.3 DAS NARRATIVAS: CATEGORIAS DE PRÁTICAS DE LEITURAS

Após o processo de transcrição das entrevistas em grupo, analisamos todas as narrativas destacando a centralidade de cada uma delas. Com isso, foi possível chegar a um total de 35 estudantes de sete universidades que representavam *práticas de leituras* referente ao tema avaliação por diferentes perspectivas. A partir disso foi possível organizar um quadro separando as narrativas em quatro categorias, que se subdividiram em subcategorias, sobre as quais debruçamos nossa análise subsequente.

As quatro categorias foram organizadas de acordo com a centralidade dada ao processo avaliativo:

1. **No ensino:** cujo foco está no professor e no modo como ele conduz os processos avaliativos, baseando-se na verificação do desempenho dos alunos de acordo com os objetivos de ensino pré-determinados. Ou seja, avalia-se com a finalidade de registrar em termos quantitativos o grau de aprendizagens alcançadas pelos alunos em relação aos objetivos traçados pelo professor;
2. **Na aprendizagem:** na qual a centralidade está no aluno, no modo como ele se apropria do conhecimento e dá sentido a ele. Nesse caso, avalia-se o que foi significativo para o aluno, o conhecimento que ele tem do ponto de vista da subjetividade e para tanto, levando em consideração a individualidade de cada sujeito;
3. **Nos processos ensino-aprendizagem:** em que professor e aluno são agentes ativos no processo ensino-aprendizagem e responsáveis pelo bom andamento das práticas avaliativas que têm como função a regulação das aprendizagens. Ficando a cargo do professor, organizar o processo de ensino incluindo a avaliação de forma ativa e planejada e valorizando a participação do aluno para que possam participar e se perceber dentro do processo de aprendizagem e como o conhecimento vai se constituindo;
4. **Na materialização dos processos avaliativos:** que são todas aquelas estratégias avaliativas na qual, por meio de registros o professor e/ou em colaboração dos alunos tendem a recolher informações sobre a dinâmica ensino-aprendizagem. Elas também são conhecidas como formas de instrumentalizar os conhecimentos dos alunos com vistas a dar um direcionamento para as tomadas de decisão do professor.

Na Tabela 3 apresentamos as quatro categorias, quantidade de estudantes, as universidades<sup>40</sup> em que aparecem e a porcentagem daqueles que assumem essas perspectivas.

---

<sup>40</sup> O número entre parênteses refere-se a quantidade de estudantes por universidade cuja narrativa apontava para cada uma das categorias.

TABELA 3 – Categorização das narrativas a partir das perspectivas de avaliação

Centralidade da avaliação	Nº de estudantes	Universidades	% (N=35)
No ensino	10	UFOP (3), UFF (1), UFSCAR, (2), UFAL (3), UFPI (1)	31,4
Na aprendizagem	15	UFPI (2), UFSCAR (5), UFF (2), UFMS (1), UFOP (1), UFAL (1), UFRPE (3)	42,8
No processo ensino-aprendizagem	14	UFMS (4), UFF (2), UFSCAR (1), UFOP (2), UFAL (2), UFPI (2), UFRPE (1)	40
Na materialização dos processos avaliativos	18	UFAL (4), UFPI (3), UFRPE (3), UFMS (4), UFSCAR (3), UFOP (1)	51,4

Fonte: Elaborado pelo autor.

Para chegar às categorias apresentadas na Tabela 3, foi necessário ler as narrativas identificando as *apropriações* contidas em seus enunciados. Esse movimento permitiu criar subcategorias dentro de cada uma delas, como uma alternativa para exemplificar o modo como às *práticas de leituras* têm influenciado na maneira que os estudantes concebem e projetam suas práticas avaliativas no futuro exercício da docência.

Na sequência, apresentamos cada uma dessas categorias com o intuito de dar visibilidade as diferentes perspectivas assumidas pelos estudantes. Nesse ponto, ressaltamos, de acordo com Chartier (2011, p. 15), que por assumirmos as *práticas de leituras* “[...] é preciso ver que o seu traçado não apenas inclui, mas exclui certas vias”. Ou seja, compreendemos que ao narrar o sujeito revela o que foi significativo na sua trajetória de formação e, portanto, algumas discussões estabelecidas em disciplinas e as intencionalidades dos cursos em relação ao perfil de profissional que se pretende formar, aparecem de forma secundarizada ou até mesmo são omitidas nas falas dos estudantes, restringindo a captação de todo o processo que envolve a formação inicial de professores de Educação Física.

### 3.3.1 Avaliação com centralidade no ensino

Ao considerarmos o teor das narrativas foi possível reagrupar a categoria em três subcategorias: a) aquelas voltadas para o planejamento e a organização do trabalho pedagógico; b) as que compreendem a avaliação como um mecanismo de

retroalimentação das aprendizagens; c) e aquelas que compreendem que as práticas avaliativas servem de *feedback* das ações dos professores.

Na primeira subcategoria, *planejamento e a organização do trabalho pedagógico*, a ação de avaliar significa ter como centralidade o ensino, como narrado por três estudantes de três universidades (UFPI, UFOP, UFSCAR),

Além do que no início a avaliação serve como instrumento de diagnóstico, para dar uma noção do planejamento e de como vai trabalhar durante o ano. A avaliação não vai só dizer como o aluno está, mas vai também orientar como o professor deve trabalhar naquele determinado contexto (BRENO, entrevista de grupo, UFPI).

Creio que é por meio da avaliação que você consegue tracejar todo o seu planejamento, com os conteúdos que você vai desenvolver (OLAVO, entrevista de grupo, UFOP).

Cada aula a gente deve ter um planejamento, uma avaliação que vá de acordo com os objetivos; avaliar na educação física para cumprir o planejado (KAUAN, entrevista de grupo, UFSCAR).

Sendo o planejamento uma tarefa essencial na prática do professor, como uma forma de organizar e estabelecer metas de ensino, os estudantes ao narrarem a importância de assumir a avaliação como uma tarefa planejada, evidencia a influência de autores que discutem questões didático-pedagógicas, com centralidade para o planejamento. Tomado como referencia as disciplinas de avaliação e suas respectivas bibliografias identificamos as contribuições ao tema, a partir de autores como: Luckesi (1995) na UFPI; de Haydt (2008) na UFOP; e de Cervi (2008) na UFSCAR.

Para o estudante Breno a avaliação como diagnóstico para direcionar o planejamento, revela a apropriação das discussões levantadas por Luckesi (1995) de que a avaliação além de atender os processos de aprendizagem, tende a favorecer elementos importantes para o planejamento. De semelhante modo, o estudante Olavo evidencia a influência de Haydt (2008), que compreende que a avaliação não é um fim em si mesmo, mas um processo que deve ajudar o professor a reorganizar sua ação pedagógica.

Já para o estudante Kauan, a avaliação também é um meio de servir ao planejamento e, portanto, “[...] se utiliza de uma valoração processual para efeito de regulação do plano de melhoria do trabalho pedagógico” (CERVI, 2008, p. 95). E nesse caso, os resultados obtidos por meio da avaliação precisam ser analisados a

partir das suas implicações a todos os envolvidos, de modo que ela exerça a função de mediação para a melhoria da ação docente.

Pode-se entender que a avaliação e o planejamento são dois processos que possuem uma relação articulada, pois pelo planejamento projetam-se os objetivos a serem alcançados e as ações para atingi-los, bem como a própria avaliação para analisar seus resultados e projetar ações futuras. Além disso, serve também para o professor rever a sua prática, seus métodos, recursos e técnicas.

Na segunda subcategoria a *avaliação como um mecanismo de retroalimentação das aprendizagens* foi mapeada nas narrativas de quatro estudantes de duas universidades (UFOP, UFSCAR).

Eu também acho que na EF é uma forma de você saber quando vai poder dar o próximo passo no seu planejamento, se a forma que está usando para ensinar esta adequada, se os alunos estão conseguindo aprender o que você está querendo passar, quando vai poder passar um esporte e seus fundamentos ou um determinado conteúdo. É fazer essa avaliação para saber quando vai poder mudar a estratégia de ensino (NICOLAS, entrevista de grupo, UFOP).

Você tem que saber o que ensinar, para saber o que quer que eles aprendam e avaliar para ver se seus métodos estão funcionando, e para saber se os alunos estão conseguindo aprender. [...] acho que a avaliação não é só para os alunos, a avaliação é uma via de mão dupla, antes de tudo (HENRIQUE, entrevista de grupo, UFSCAR).

De acordo com as narrativas, percebemos um movimento em que mesmo relacionando as práticas avaliativas a uma ação que visa identificar o que o aluno aprendeu, o foco está direcionado ao ensino do professor. Entende-se, com isso, a necessidade de se obter informações em relação ao que é ensinado, analisando os resultados obtidos com base nessa ação. Desse modo, não é dada atenção ao que o aluno faz com o que aprende do que foi ensinado, mas o que o aluno sabe do que se ensina.

Esse é um movimento que pode qualificar a prática pedagógica do professor, na medida em que é assumido como reorientador do seu trabalho, porém é preciso, além de saber o que o aluno aprendeu do que foi ensinado, entender o que ele faz com o que aprendeu. Para tanto, cabe ao professor questionar sua avaliação de maneira a tentar compreender o sentido que os alunos atribuem a essas práticas, ou seja, “a relação que eles estabelecem com o saber e os significados produzidos nessa relação” (SANTOS, *et al.*, 2014, p. 163).

Na terceira subcategoria cinco estudantes de quatro universidades (UFAL, UFF, UFOP, UFSCAR) compreendem que as práticas avaliativas servem de *feedback das ações dos professores*.

Avaliar serve para você se autoavaliar. Você vai interagindo com a turma, com isso, está questionando. Você vê o desenvolvimento, serve para regular a aula e planejar depois (FÁTIMA, entrevista de grupo, UFAL).

Avaliar é dar *feedback* daquilo que você buscou produzir no processo de ensino. É ver o que a aula gerou para aquele grupo de alunos (ROBSON, entrevista de grupo, UFF).

Uma coisa importante que eu acho na educação física em avaliação, é quando você está trabalhando um determinado tema, tem que ter o senso crítico de avaliar como a turma está. Se você precisa continuar ensinando aquele conteúdo, lançamento, por exemplo, ou se pode ir para o próximo estágio que você programou (PATRICIA, entrevista de grupo, UFOP).

[...] uma coisa que o professor falou muito na disciplina foi avaliar: objetivo, objetivo, objetivo. E para você avaliar, você tem que saber do aluno, pensar com ele o que trabalhar. O objetivo então é o mais importante de tudo (FERNANDA, entrevista de grupo, UFSCAR).

Dada à complexidade que a avaliação assume no contexto escolar, é necessário que os estudantes se preocupem com o modo como irão proceder com suas estratégias avaliativas na futura atuação profissional, e uma delas inclui voltar seu olhar sobre si e sobre suas práticas. De acordo com Sant'anna (1995, p. 24) a avaliação do ensino “[...] também tem como pressuposto oferecer ao professor oportunidade de verificar, continuamente, se as atividades, métodos, procedimentos, recursos e técnicas que ele utiliza estão possibilitando ao aluno alcance dos objetivos propostos”.

Cabe ressaltar que, de modo geral nessa categoria, os estudantes compreendem a avaliação como algo diretamente relacionado às práticas dos professores, que mesmo valorizando as ações dos alunos, o objetivo/centralidade da avaliação está em fornecer um retorno ao professor, dos seus processos de ensino. Sendo assim, como destaca Breno “[...] além do que no início, a avaliação serve como instrumento de diagnóstico, para dar uma noção do planejamento e de como [o professor] vai trabalhar durante o ano” (entrevista de grupo, UFPI).

As narrativas dessa subcategoria evidenciam a relação da avaliação com os demais elementos que compõem a prática pedagógica, sobretudo com os objetivos, pois, conforme Freitas (2002, p. 88-89),

[...] no interior da educação, a avaliação não se caracteriza por ser uma categoria independente; ao contrário, sua significação depende de outras. O par dialético mais significativo, entre as categorias do processo didático, é constituído pela junção objetivos/avaliação. De fato, a avaliação não poderia ser levada a cabo se não estivesse associada a objetivos. [...] Complementado esse quadro, rapidamente aqui apresentado, está o par conteúdo/metodologia. É nesse terreno que se decidem formulações de trabalho que interagem de maneira importante com as possibilidades que o aluno e a escola apresentam, à luz do par objetivos/avaliação.

Entretanto, é preciso considerar que a relação da avaliação com os objetivos e/ou os conteúdo e metodologia se dá em uma determinada perspectiva de Educação e, em específico de Educação Física. Ou seja, devemos considerar as práticas avaliativas fundamentada na perspectiva de homem, de mundo e de escolarização que lhe oferecem suporte, incluindo, nesse movimento, as próprias perspectivas epistemológicas que sustentam as teorias no campo da avaliação. Questões essas, que serão abordadas no tópico seguinte.

### **3.3.2 Avaliação na perspectiva da aprendizagem**

Retomando a Tabela 3, temos a categoria 2 *Avaliação com centralidade na aprendizagem*, em que, conforme salientado por Barreto (2001), é preciso avaliar as diferentes áreas do saber construídos pelos alunos. Nesse caso, não basta avaliar o conhecimento do que foi aprendido, mas “como foi aprendido e de que maneira se fará uso de tal aprendizagem” (BARRETO, 2001, p. 55).

Para essa categoria reagrupamos as narrativas em três subcategorias de acordo com a natureza das aprendizagens, nesse caso temos as que: a) levam em consideração as aprendizagens do desenvolvimento motor; b) entendem a avaliação da aprendizagem como processo; c) compreendem a avaliação da aprendizagem na perspectiva da cultura corporal e sua materialização.

Na primeira subcategoria, seis estudantes de três universidades (UFSCAR, UFPI UFMS) expressaram a necessidade de *avaliar as aprendizagens motoras*, e por isso, destacam o domínio das habilidades corporais como elementos preferenciais nas futuras práticas avaliativas. Nesse caso, o modo como compreendem a avaliação, revela as *apropriações* feitas pelos estudantes em relação ao tema durante a formação inicial, fundamentadas na visão comportamentalista de Educação Física.

Eu quero que eles aprendam equilíbrio e vou dar uma nota na sequência realizada (FERNANDA, entrevista de grupo, UFSCAR).

A minha prioridade mesmo vai ser desenvolvimento motor, quero observar a evolução do meu aluno, o que ele aprendeu comigo, o que ele conseguiu absorver das aulas práticas (EMILY, entrevista de grupo, UFPI).

Na verdade quando você me diz avaliação eu já entro em dúvida se nós estamos falando de avaliação de medidas antropométricas ou se nós estamos falando de avaliação em relação a desempenho e da habilidade em si que está sendo trabalhado na aula, assim qual tipo de avaliação nós estamos lidando (ÚRSULA, entrevista de grupo, UFMS).

Embora mencionem o domínio das habilidades motoras, como o equilíbrio citado por Fernanda, o que está em questão na visão da estudante Emily é a análise qualitativa do aprendizado do seu aluno em relação a sua aula. Nesse caso, a centralidade não está apenas em atribuir valor aos padrões motores, mas sim acompanhar o desenvolvimento de determinada habilidade do discente, ajudando inclusive na orientação da prática pedagógica do professor.

Nesse sentido, as narrativas dos estudantes evidenciam as *práticas de leituras* produzidas a partir das bibliografias usadas nas disciplinas de avaliação. Na UFSCAR, por exemplo, ao apresentar a obra de Tani (1988) que se fundamenta na concepção de avaliação por objetivos, inspirada na taxonomia do desenvolvimento motor de Gallahue (1982) apresenta seus reflexos na maneira de compreender as práticas avaliativas da estudante Fernanda.

O mesmo movimento se apresenta nas narrativas da estudante Úrsula da UFMS, que apresenta indícios de uma *apropriação* da bibliografia de Triteschler (2003), que tem apresentado um intenso debate sobre avaliação de medidas antropométricas e foi referenciada no plano de disciplina de avaliação dessa universidade e. Essa autora, teve sua aproximação com a psicologia comportamentalista e a taxonomia dos objetivos educacionais de Bloom (1956), e a partir disso, propõe a concepção de avaliação formativa autêntica, formativa no sentido de privilegiar aspectos dos testes de desempenho motor fornecendo o *feedback* ao professor.

Além disso, corroboramos com a assertiva de Santos *et al.* (2016b, p. 16) de que “[...] avaliar a prática não significa apenas centralizar os aspectos motores, como aquisição de habilidades motoras, mas entendê-la como forma de saber dentre outras formas possíveis, que também precisam ser visibilizadas”. Nesse caso, apesar da centralidade das narrativas estarem direcionadas a avaliação dos gestos



motores, o que se objetiva com essa prática não é a obtenção de padrões técnicos, mas o desenvolvimento das habilidades que podem ser expressas de diferentes maneiras.

Na segunda subcategoria quatro estudantes de quatro universidades (UFAL, UFF, UFOP, UFMS) entendem a *avaliação da aprendizagem como processo*, e, portanto, revelam uma perspectiva de Educação Física que privilegia o saber conceitual e a criatividade dos alunos como critérios avaliativos.

[...] apesar da formalidade da prova que algumas instituições exigem, a avaliação tem que ser construída. Porque o conhecimento do aluno é constituído a cada aula, e você vai avaliando concomitantemente para ter um conceito, ainda que tenha que somar e dividir no final na prova (GERLIS, entrevista de grupo, UFAL).

Eu avaliaria o processo, não dando provas sobre conteúdos, pois você faz uma aula prática e por mais que você tenha conceitos, é muito distante para eles fazerem prova sobre o conteúdo (MILENA, entrevista de grupo, UFOP).

Eu lembro que o Tadeu [professor] falava que você não deve avaliar o aluno, mas tem que avaliar todo um processo. [...] porque às vezes o aluno já joga muito bem futebol, mas continua na mesma, e talvez tenha um aluno que não sabe nem chutar uma bola e no final ele consegue chutar, então ele já teve uma melhora bem mais significativa do que o outro que já sabia jogar (SABRINA, entrevista de grupo, UFF).

Avaliação acho que é uma forma de você medir o conhecimento do seu aluno, ver o processo de ensino, se ele está evoluindo ou não, se está estável ou estagnado (YASMIN, entrevista de grupo, UFMS).

De acordo com as narrativas dos quatro estudantes, para avaliar não basta ter como parâmetro um momento pontual que gerará um produto final, mas é necessário compreender que ela deva ocorrer e se materializar processualmente, seja em grupo ou individualmente.

Partindo do pressuposto de que pelo fato de os estudantes compreenderem a avaliação como processo, revela um movimento de *apropriação* desse assunto a partir das discussões levantadas nas disciplinas específicas nas quatro universidades. Isso se torna mais claro, quando as narrativas são analisadas individualmente, bem como sua relação com as bibliografias assumidas no curso que abordam a avaliação como processo.

Para o estudante Gerlis as aprendizagens não são estanques, mas ocorrem em diferentes momentos, podendo a avaliação ser considerada uma ação construtiva no

decorrer do processo, com centralidade no aluno, mas incluindo também a tarefa do professor.

Notamos diante do posicionamento desse estudante a *apropriação* das bibliografias utilizadas nas disciplinas de avaliação, como a obra de Bento (2003), por exemplo. O autor destaca que na prática avaliativa, é de suma importância que o professor se ocupe com a análise e avaliação do ensino, mas, sobretudo, que se adquira maior consciência acerca do processo. Nesse caso, “uma análise do processo é particularmente importante quando se verificam problemas em uma turma, quando se introduz um novo tema ou se procuram alterações no estilo de ensino” (BENTO, 2003, p. 165).

Já para Betti, Zuliani (2002), também referenciados na disciplina de avaliação da UFAL, compreendem que é necessário, por parte do professor em suas atividades avaliativas, levar em consideração os processos evolutivos com relação às aprendizagens específicas de cada aluno.

Para a estudante Milena (UFOP), avaliar não se resume a prova, mas demanda ações contínuas e que incluam questões que fazem parte da realidade do aluno. Nesse caso, notamos aproximações desse pensamento com aqueles apresentados por Haydt (2008), que destaca a importância da avaliação não ser assumida apenas como instrumento de verificação do conhecimento adquirido pelo aluno durante determinado período letivo, mas que ela deve se efetivar em uma ação contínua e diária, em que o aluno se perceba como sujeito do processo.

Para as estudantes Sabrina (UFF) e Yasmin (UFMS) que apresentam semelhanças no modo como compreendem a avaliação do processo, revela uma perspectiva de Educação Física, que privilegia a avaliação na dimensão procedimental, em relação a uma determinada atividade corporal. Comparando essas narrativas com as bibliografias indicadas nas disciplinas que também destacam a avaliação como processo, identificamos aproximações com o PCN (1998) e no RCNEI (1998).

Para o RCNEI (1998, p. 59) a avaliação na Educação Infantil “[...] deve ser processual e destinada a auxiliar o processo de aprendizagem, fortalecendo a autoestima das crianças”. De semelhante modo, o PCN (1998, p. 58) salienta que “[...] a predominância das intenções avaliativas ocorrerá dentro de uma perspectiva

processual, ou seja, facilitará a observação do aluno no processo de construção do conhecimento”.

Na terceira subcategoria de narrativas, temos aquelas que fazem uma correlação entre a avaliação na *perspectiva da cultura corporal e sua materialização*, identificada nos relatos de cinco estudantes de duas universidades (UFAL, UFRPE).

Na Educação Física você trabalha com a história, com reflexões sociológicas, ao mesmo tempo reflexões filosóficas, são as possibilidades que nesse novo contexto de 1990 para cá, surgiu, que dá essas possibilidades para a Educação Física fazer essa avaliação (GERLIS, entrevista de grupo, UFAL).

Eu não avalio a técnica, se tem que melhorar habilidade motora, isso é consequência. Eu avalio o conhecimento da cultura corporal. Eu me preocupo em ofertar o conhecimento, e mediar para que ele avance. [...] acho que toda disciplina tem conhecimento teórico e prático (JOÃO, entrevista de grupo, UFRPE).

A Educação Física trabalha com a cultura corporal. Eu acredito que devemos trabalhar, contextualizando o conteúdo, fazendo o aluno avançar na sua visão crítica, para transformar a realidade dele. [...] acho válido a possibilidade de trabalhos escritos, cartazes, além do corpo. [...] é uma forma de repensar a prova tradicional (ISADORA, entrevista de grupo, UFRPE).

De acordo com o relato do estudante Gerlis da UFAL, destaca a importância de avaliar a dimensão teórica da Educação Física, do aluno *falar de*<sup>41</sup> e escrever sobre, evidenciando as possibilidades de materialização das atividades avaliativas como tentativa de igualar essa disciplina aos demais componentes curriculares. Isso reforça a ideia de que a escola por ser

[...] o lugar da palavra, da linguagem, ou de outras formas de simbolização do mundo, do texto, dos saberes sistematizados cujo modo de existência é a linguagem, por isso sua valorização da dimensão *falar de* em contraposição ao *fazer com*, sobretudo, nas práticas avaliativas” (SANTOS; MAXIMIANO, 2013, p. 889).

Além disso, é ressaltada a questão da valorização de uma Educação Física pautada na cultura corporal de movimento, por compreender que a avaliação deve proporcionar ao aluno uma ação reflexiva, em relação ao contexto histórico e aspectos culturais desse componente curricular.

Esse modo de projetar a avaliação para o futuro exercício da docência indicado pelo estudante Gerlis, demonstra um movimento de *apropriação* das discussões

<sup>41</sup> Segundo Charlot (2000) essa expressão refere-se a *figura do aprender* conhecida como *saberes enunciados* e suas derivações.

levantadas pela obra de Betti e Zuliani (2002), referenciada no plano de disciplina de avaliação da UFAL. Para os autores,

Uma nova concepção de Educação Física, baseada no conceito de cultura corporal de movimento, exige, contudo, uma melhoria de qualidade dos procedimentos de avaliação. Isso inclui a avaliação da dimensão cognitiva, pouco considerada até aqui pela Educação Física, e uma explicitação e diferenciação dos aspectos a serem considerados para a atribuição de conceitos aos alunos, e dos que serão úteis para a autoavaliação do professor e do próprio ensino (BETTI; ZULIANI, 2002, p. 79).

Para os estudantes Isadora e João da UFRPE, as mesmas práticas avaliativas podem ser utilizadas por todos os componentes curriculares, e devem privilegiar os conhecimentos teóricos e práticos. Para tanto, a materializada da avaliação deve atender também o contexto sociocultural no qual o aluno está inserido, e o conteúdo a ser avaliado deve dar ênfase aos processos reflexivos e a cultura corporal de movimento.

Esse destaque dado a dimensão teórica da avaliação na Educação Física, demonstra aproximação com a obra de Soares *et al.* (1992), indicada como leitura na disciplina de avaliação da UFRPE. Nela, os autores apresentam uma proposta para a Educação Física fundamentada na abordagem crítico-superadora, destacando que a avaliação deve seguir os princípios dialógicos, comunicativos, produtivo-criativos, reiterativos e participativos, contemplados pela cultura corporal na sua relevância e correlação com o projeto político pedagógico da escola.

Os autores destacam ainda que, avaliar o processo ensino-aprendizagem na Educação Física, focado na cultura corporal de movimento, implica considerar

“[...] o desempenho do aluno (conhecimento, habilidades, atitudes) que precisa ser entendido e explicado não somente em sua aparência, mas também naquilo que é possível reconhecer, enquanto determinantes de tais desempenhos. Isso deve ser fruto de um esforço pedagógico coletivo de professores e alunos” (SOARES *et al.*, 1992, p.108).

É importante ressaltar que os estudantes de diferentes universidades (UFAL, UFRPE) ao privilegiarem os aspectos da cultura corporal nos processos avaliativos, eles evidenciam uma *apropriação* desse conceito por bibliografias de matrizes teóricas distintas. Para o estudante da UFAL esse movimento é influenciado por uma vertente cultural de Educação Física a partir de Betti e Zuliani (2002), ao passo

que na UFRPE se evidencia uma compreensão da cultura corporal pelo viés histórico-crítico por meio de Soares *et al.* (1992).

O estudante Gerlis, anuncia a necessidade de a Educação Física avaliar as questões relacionadas com a história, filosofia e a sociologia, ou seja, de se assumir as relações que os sujeitos estabelecem com os saberes materializados em objetos (livros, revistas, filmes, etc.). O que se busca com esse movimento, assim como foi destacado pelo estudante João e Isadora, é igualar as práticas avaliativas na Educação Física, assumindo também os saberes valorizados por outros componentes curriculares. Nesse sentido, compreendem que na Educação Física são estudadas questões teóricas que estão fundamentadas em outras áreas dos conhecimentos e, portanto, elas devem ser consideradas nas práticas avaliativas.

As *práticas de leituras* estabelecidas pelos estudantes neste tópico revelam as os sentidos produzidos sobre teorias de aprendizagem elaboradas pelos intelectuais da Educação Física, sobretudo, aquelas relacionados com a perspectiva do desenvolvimento motor e as culturais. Porém, essas teorias (bibliografias) são traduzidas em concepções avaliativas e foram apresentadas como possibilidades de leituras dentro das disciplinas específicas. Sendo assim, é no movimento de definição, narrado pelos estudantes, sobre o que avaliar que são reveladas as *apropriações* das perspectivas de Educação Física escolar assumidas nos cursos de formação de professores.

### **3.3.3 Avaliação do processo ensino-aprendizagem**

Na categoria 3 conforme Tabela 3 a avaliação exerce um papel que consiste em “[...] contribuir para o ensino do professor e a aprendizagem dos alunos em uma ação constante de investigar suas práticas, indagar e indagar-se, em um processo compartilhado, coletivo, em que todos participam” (SANTOS *et al.*, 2016, p. 746). Ou ainda, pode ser compreendida como um conjunto de ações que indicam os caminhos percorridos pelos alunos, pelos professores, bem como das instituições educacionais onde elas ocorrem.

Nesse caso, as narrativas nos permitiram visualizar diferentes aspectos da avaliação como processo ensino-aprendizagem que foram agrupadas em quatro

subcategorias: a) com o foco nos processos no âmbito coletivo; b) com o foco nos processos individualizados; c) com o foco na produção de sentidos do sujeito da avaliação; d) com o foco nas dificuldades e dilemas de como lidar com a avaliação na Educação Física no contexto da Educação Básica.

Na primeira subcategoria dois estudantes de duas universidades (UFAL, UFMS) destacaram a avaliação *com foco nos processos no âmbito coletivo*.

Eu acredito que avaliação não seja só do aluno, mas também, um momento quando você está avaliando a aula, você acaba se avaliando, para ver o que possa melhorar nas próximas aulas (CAROLINA, entrevista de grupo, UFAL).

Avaliar é muito do professor, não só do aluno, porque as vezes você vê que o aluno participa, ele tá inserido na aula ele tá participando. Então é uma coisa que é boa para o professor e para o aluno (ZENILDA, entrevista de grupo, UFMS).

Compreendemos de acordo com o narrado, de que avaliar não estabelece uma função de passividade, mas se constitui em uma ação construída entre os sujeitos envolvidos. Nesse caso, a função da avaliação não está centralizada em um indivíduo, mas na relação estabelecida no coletivo, sobretudo entre professores e alunos. De acordo com Santos e Maximiano (2013, p. 82),

A avaliação se configura como um processo de reflexão sobre e para a ação, contribuindo para que o professor e o aluno se tornem capazes de perceber indícios, de atingir níveis de complexidade na interpretação de seus significados e de incorporá-los como eventos relevantes para a dinâmica ensino-aprendizagem.

Os estudantes destacam que a avaliação não se resume a uma ação individualizada, mas como um processo colaborativo, tanto por parte dos alunos como dos professores, fornecendo um diagnóstico aos professores para a partir de seus resultados, direcionar suas ações e contribuir para o processo de aprendizado dos alunos.

Três estudantes de duas universidades (UFAL, UFF) indicaram a segunda subcategoria *foco nos processos individualizados*.

Acho que é meio individual, porque cada turma tem um determinado percurso. Acho complicado reduzir a certo ou errado (CAROLINA, entrevista de grupo, UFAL).

Eu me lembro de na disciplina de avaliação ter se falado em avaliar individualmente o aluno; de a gente não poder avaliar só no final, se o aluno esta sabendo a técnica de um esporte, mas saber como que ele chegou e

progrediu. Ai não me importa se vai ser por autoavaliação, observação. Vai depender da perspectiva do professor (SABRINA, entrevista de grupo, UFF).

Eu acho que dessa forma como estamos falando, com o foco no aluno, e também na gente, numa autoavaliação nossa, sobre as nossas aulas, no que a gente pode estar melhorando para o aluno, nas suas individualidades (QUEILA, entrevista de grupo, UFF).

Ao pautar suas práticas avaliativas no desenvolvimento e progresso individual do aluno, os estudantes apresentam possibilidades de como fazer, avançando no entendimento de uma perspectiva de avaliação baseada na verificação, retenção de informações e reprodução de padrões de movimentos corporais. A centralidade da avaliação segundo os estudantes está nos processos formativos, nas práticas que levam em consideração o modo como os sujeitos individualmente operam com as aprendizagens e no modo como eles vão se formando no próprio processo.

Para isso, Sabrina (UFF) apresenta como instrumento a autoavaliação, reforçando assim a importância de o aluno estar envolvido no próprio processo de avaliação, acompanhando sua aprendizagem. Para Black e Wilian (1998), avaliar não é uma prática só do professor, mas envolve principalmente os alunos que não devem agir passivamente, mas devem refletir e revisar os resultados dessa ação. Os autores enfatizam a importância de os alunos participarem desse processo, tendo a capacidade de se autoavaliar e identificar o que é preciso fazer para qualificar suas trajetórias formativas.

Entendemos o processo ensino-aprendizagem como algo que não desvincula a ação do professor, nem isenta o aluno de sua participação, ambos apresentam interesses com os resultados da avaliação, sobretudo, quando essa ação está direcionada para as aprendizagens. Ou seja, não é um produto final que está em análise, mas os processos de aprendizagem dos sujeitos e, ainda, a necessidade de sua constante orientação com o intuito de qualificá-lo.

De acordo com o que ponderam Santos *et al.* (2016a, p. 10), é preciso que a avaliação permita,

[...] projetar as ações necessárias para se adequar os processos tanto de ensino como de aprendizagem, colocando o aluno como corresponsável por sua formação. Assim, ele se desloca de um lugar de passividade para assumir sua responsabilidade no processo.

As narrativas dos estudantes evidenciam o modo como eles tem se apropriado dos estudos da avaliação no curso, ajudando-os a compreender que para avaliar no contexto da educação básica, é preciso levar em consideração o fato de que as aprendizagens são subjetivas e reveladoras dos sentidos que os sujeitos, individualmente vão atribuindo ao seu aprender. A ação de avaliar assume duas importantes dimensões, uma em que o professor avalia seus alunos e se avalia, da mesma forma em que o aluno ao ser avaliado pelo professor também se avalia.

A terceira subcategoria *com foco na produção de sentidos do sujeito da avaliação* foi evidenciado na narrativa de um estudante da UFOP.

Eu penso em avaliar não só a questão da perfeição do movimento, mas se teve interesse do aluno, se teve conhecimento adquirido, se ele percebeu a importância do conteúdo para ele, e qual o sentido que o aluno atribuiu aquilo que foi ensinado. [...] Eu penso que avaliar na Educação Física em si, não é apenas passar o aluno. Avalio se o aluno conseguiu entender, compreender a forma do saber. Apesar de eu não ter sido avaliado assim na educação básica, eu vejo dessa forma, com mais sentido para a realidade da escola (OLAVO, entrevista de grupo, UFOP).

Avaliar no processo de ensino-aprendizagem a partir da produção de sentidos, de acordo com Santos *et al.* (2015, p. 214), requer que o professor realize um constante exercício de leitura de *indícios* e *sinais* sobre o modo como os alunos dão sentido as suas experiências avaliativas, “[...] bem como os sentidos produzidos pelos alunos nas relações estabelecidas com a disciplina de Educação Física e com os sujeitos que dela participam”. Ou seja, requer interpretar qual a relação que os alunos estabelecem com o saber a partir de suas vivências com avaliação, e quais sentidos produzem nessa relação.

Entendemos que o modo como se dão as aprendizagens dos alunos e as possibilidades de os professores entenderem esse processo, impacta também na avaliação que ele realiza, pois se os alunos apresentam dificuldades diante das suas vivências ou demonstram que não houve aprendizagem significativa, possibilitam que o professor modifique suas estratégias de ensino e consequentemente os métodos avaliativos.

Dois estudantes de duas universidades (UFAL, UFSCAR) expressaram as *dificuldades e dilemas de como lidar com a avaliação na Educação Física* no contexto da educação básica.



É muito complicado! É diferente estar controlando na sala de aula; 'todo mundo coloque 1 + 1 são 2'. Beleza! Pra saber se ele acertou ou errou. Outra coisa é você lidar com o corpo, que lida com a subjetividade, para quantificar é muito complicado (EDUARDA, entrevista de grupo, UFAL).

[...] acho que na educação infantil é meio difícil avaliar, por que você não pode pedir para o aluno o que ele achou da aula. No fundamental I você pode incluir esse negócio de roda de discussão, talvez prova para os conteúdos. No ensino médio seria levar essa roda um pouco mais séria, botar o conteúdo teórico mais pesado, porque você consegue ter uma visão mais teórica da Educação Física. Esse lado de se ter o estudo da cultura corporal e tudo que envolve o movimento em seus diferentes âmbitos (HENRIQUE, entrevista de grupo, UFSCAR).

Os estudantes apontam um grau de dificuldade maior em avaliar na especificidade da Educação Física em comparação aos demais componentes curriculares, conforme destacado por Eduarda da UFAL. Por outro lado o estudante Henrique da UFSCAR só considera como dificuldade, pensar práticas avaliativas para o contexto da educação infantil, mas para as demais etapas de ensino, consegue elencar algumas possibilidades.

Porém, em ambos os casos as análises recaem sobre dois aspectos, quais sejam: o entendimento do avaliar na educação básica e os saberes valorizados pelo universo escolar. Ou seja, se o objetivo da avaliação é mensurar, entendida como sinônimo de nota é preciso usar instrumentos capazes de atender essa demanda institucional a fim de materializar um produto final que servirá de parâmetro para classificar e aprovar os alunos. O foco está no ensino e não na produção de sentidos que os sujeitos estabelecem com o que foi ensinado.

Além disso, essas reflexões trazem uma gama de indagações que perpassam pelo próprio questionamento sobre o papel da Educação Física no contexto escolar, sua singularidade e significação, como destacam Santos e Maximiano (2013). Segundo os autores, a Educação Física, ao lidar com a relação do *saber-domínio* e *saber-relacional* que se centraliza na dimensão do *fazer com*, apresenta outras possibilidades para a forma escolar. Nesse caso, ressaltam que a escola tem valorizado as dimensões do escrever sobre e do falar de em contraposição ao *fazer com*, sobretudo, nas práticas avaliativas.

Na relação com o *fazer com*, segundo Schneider e Bueno (2005), mais importante do que conseguir sistematizar uma explicação do que se aprendeu, certamente, é a experiência vivenciada. Assim,

Os conhecimentos com os quais a disciplina Educação Física lida, como os esportes, jogos, danças, lutas e ginástica, são atividades constantemente submetidas a minivariações de situações de aplicação, por isso a dificuldade de expô-las integralmente em forma de enunciados. *Fazer com*, nesse sentido, indica o tipo de investigação que se pode desenvolver quando se busca compreender o conhecimento que os alunos e alunas conseguiram mais incorporar do que sistematizar em forma de enunciados (SCHNEIDER; BUENO, 2005, p. 40, grifo do autor).

É preciso ressaltar o fato de estarmos abordando um componente curricular, que assume um estatuto epistêmico, que privilegia também outra relação com o saber, comparada as demais disciplinas escolares. A Educação Física não privilegia apenas o *saber-objeto* que pode ser incorporado pela relação epistêmica com os objetos e/ou o *saber enunciado*, mas, sim, o saber concretizado por meio do domínio de uma atividade e da relação que o sujeito estabelece consigo e com o outro.<sup>42</sup> Nesse ponto, compartilhamos das leituras de Charlot (2009, p. 243) quando salienta:

[...] a Educação Física não é uma disciplina escolar ‘como as demais’ [...] porque ela lida com uma forma do aprender que não a apropriação de saberes-enunciados. Em vez de tentar anular ou esconder essa diferença, dever-se-ia destacá-la e esclarecê-la. O fato de que é uma disciplina diferente não significa que tem menos legitimidade do que as demais disciplinas. Em vez de se esforçar para aparentar-se normal, conforme a norma dominante de legitimidade escolar, a Educação Física deveria, a meu ver, legitimar-se por referência a outra norma, a outra figura do aprender.

Desse modo, pensar e propor práticas avaliativas no processo ensino-aprendizagem na Educação Física escolar, requer a atenção do professor em possibilitar que o aluno reconheça seus processos de aprendizagem que se materializam em diferentes *figuras do aprender* que envolvem esse componente curricular.

### 3.3.4 Projeção da materialização dos processos avaliativos

Na categoria 4 conforme exposto na Tabela 3, dialogando novamente com os conceitos de *figuras do aprender na relação com o saber* de Charlot (2000), entendemos que de acordo com o narrado, as atividades avaliativas não se resumem a valorização de um único saber ensinado na Educação Física.

<sup>42</sup> Apropriando-nos nesse estudo das figuras do aprender de Charlot (2000, p. 66) destacamos de acordo com o autor que elas se manifestam de quatro formas: a) possui relação com objetos-saberes, objetos nos quais os saberes estão incorporados; b) tem a ver com objetos cujo uso deve ser aprendido; c) se projeta em atividades a serem dominadas, as quais possuem estatutos variados; d) se manifesta em dispositivos relacionais, os quais só podem ser apropriados na relação com o outro. O autor destaca ainda que essas figuras podem ser resumidas em três: “[...] constituição de um universo de saberes-objetos, ação no mundo, regulação da relação com os outros e consigo” (CHARLOT, 2000, p. 71).

Devido a isso, decidimos por organizar as narrativas em quatro subcategorias, sendo aquelas que apontam: a) saber domínio e saber objeto; b) saber relacional; c) saber domínio, objeto e relacional; d) produção de objetos-saberes.

Compreendemos que diferente das categorias anteriores, os estudantes ao narrarem sobre o modo como pensam e projetam a materialização dos processos avaliativos, vão revelando a necessidade de dar sentido a avaliação com foco nas diferentes *figuras do aprender*, que por sua vez representam o modo como o sujeito se relaciona com o saber, ou seja, “[...] a relação com o saber é relação com o mundo, relação consigo mesmo, relação com os outros” (CHARLOT, 2000, p. 79).

Na primeira subcategoria há *valorização do saber domínio e saber objeto*, cujas aprendizagens atravessam o corpo, bem como aos objetos em que os saberes estão materializados. A partir das contribuições de Santos *et al.* (2014, p. 163) compreendemos que é no *fazer com*, que também inclui o saber relacional, que a criança aprende as práticas corporais e “[...] encarnam o domínio das experiências vivenciadas nas aulas e produzem, na relação com o mundo, com o eu e com o outro, um diálogo com as demais figuras do aprender”. Nesse movimento, quatro estudantes de três universidades (UFAL, UFPI, UFMS), evidenciam possibilidades de materialização que levem em consideração os saberes mobilizados pela Educação Física.

Dentro da Educação Física o diferencial da avaliação é que você além de avaliar o conteúdo teórico, que o aluno assimilou, você também tem um termo totalmente prático que vai avaliar o desenvolvimento, o desempenho, o que o aluno melhorou, numa coordenação motora, de apropriação dos gestos (FÁTIMA, entrevista de grupo, UFAL).

Eu iria avaliar tanto a prática como teórica. Na prática, eu iria fazer uma micro prova, por exemplo, no futsal, eu iria avaliar algumas formas como fazem o drible e o passe. Só que eu não iria avaliar a perfeição, mas a evolução, porque a avaliação prática começa desde o primeiro dia de aula, você está lá vendo a evolução diariamente. E a teórica é um meio de ele mensurar o que conhece da prática (ANTÔNIO, entrevista de grupo, UFPI).

Eu ia avaliar o desenvolvimento do aluno, eu não colocaria um objetivo pra turma inteira, mas seria de cada um. Não gostaria de colocar uma prova teórica, colocaria seminário, algo que eles tivessem que fazer em grupos e apresentar pra turma o conhecimento deles, eu acho mais importante e contaria mais do que uma prova teórica (ZENILDA, entrevista de grupo, UFMS).

De acordo com os estudantes, é privilegiando o domínio de uma atividade como elemento a ser avaliado, que segundo eles está focalizado nas questões motoras e

nos processos individualizados. Com isso, revelam a preocupação de a avaliação orientar as práticas pedagógicas de maneira individualizada, levando em consideração os percursos formativos de cada aluno. Nesse caso, como destacam Schneider e Bueno (2005, p. 16)

[...] Os saberes tematizados pela Educação Física são, em sua maioria, saberes que se projetam por meio do domínio de uma atividade, no caso as atividades que demandam controle e uso do corpo e dos movimentos, em que não existe referência a um saber-objeto, pelo menos por parte dos alunos, mas à capacidade de saber usar um objeto de forma pertinente. Então o caso não é indicar o que os alunos não conseguiram definir como sua aprendizagem em relação aos saberes compartilhados pela Educação Física, mas pedir que demonstrem o que sabem fazer com os objetos, ou quais atividades sabem realizar.

O fato de a Educação Física privilegiar a dimensão do *fazer com* não exclui a necessidade de dialogar com outros saberes, como aqueles que se encontram materializados em objetos. Nesse caso, os estudantes ressaltam a necessidade de se avaliar os aprendizados ditos teóricos sobre os conteúdos ensinados por esse componente curricular. É interessante observar, com base na narrativa de Antônio (UFPI), o uso do *saber de domínio* como elemento articulador das aprendizagens na dimensão do *saber-objeto*. Ou seja, é na tradução em enunciados dos saberes que se encontram em objetos, como livros, nas aulas ditas práticas de Educação Física que os alunos vão se apropriando dos conhecimentos que vão se constituindo em novas teorias.

Destacamos ainda que tanto Antônio (UFPI) como Fátima (UFAL), evidenciam uma compreensão de avaliação que se aproxima de uma perspectiva focada no desenvolvimento motor, revelando, assim, as *práticas de leituras* das teorias que fundamentam as bibliografias ofertadas no curso de licenciatura de suas universidades.

Na segunda subcategoria a *valorização do saber relacional*, cuja centralidade está no modo como o sujeito lida com suas emoções e como se relaciona consigo e com os outros, compreendida também como aquela na qual o sujeito se apropria de uma forma intersubjetiva, controlando certos aspectos do seu desenvolvimento pessoal. Nesse caso, trata-se de exercer o domínio das relações consigo mesmo, com os outros. Aprender nessa perspectiva de acordo com Charlot (2000, p. 70) é “[...] tornar-se capaz de regular essa relação e encontrar a distância conveniente entre si

e os outros, entre si e si mesmo”. Essa subcategoria foi manifestada nas narrativas de dois estudantes (UFAL, UFSCAR).

A gente sabe que tem muita gente que tem suas limitações e não quer participar das aulas por causa dessas coisas, obesidade, talvez um problema físico, mas eu acho que a inclusão isso é o ponto chave para que venha a surtir uma boa aula e o método de avaliação tem que ser assim a participação dele querer se incluir, querer se socializar, querer pegar na mão do colega e saber que está ali é o que vai fazer com que o conhecimento dele se amplie, acho que isso é essencial (BERNARDO, entrevista de grupo, UFAL).

E hoje a gente vê completamente diferente, a gente pode avaliar a participação, mas não habilidade, não pelo fato de você ser mais habilidoso ou não. Mas a participação se demonstrou interesse, é uma das coisas que eu, por exemplo, avaliaria como professora. Se mostrou interesse e tentou participar, tentou fazer, se sentiu atraído por aquela atividade que eu propus, ou coisa assim. E não quem é mais habilidoso, que joga melhor futebol vai ter dez (GIOVANA, entrevista de grupo, UFSCAR).

Para avaliar na Educação Física a partir dos *saberes relacionais*, os estudantes compreendem que é preciso valorizar as atitudes dos alunos em diferentes situações de aula, estando atentos ao modo como expressam seus sentimentos, como participam e/ou apresentam dificuldades. O esperado na avaliação é que os alunos tenham a capacidade de aprender a partir das relações que estabelecem com os outros, permitindo que as aprendizagens ocorram tanto no âmbito individual como coletivo, na medida em que se reconhecem como participantes do processo, convivendo e vivenciando as práticas da Educação Física de forma interativa.

Na terceira subcategoria que envolve o a tríade *saber domínio, objeto e relacional*, também pode ser interpretada na visão dos alunos como as três dimensões da aprendizagem: conceitual, procedimental e atitudinal. Avalia-se o conhecimento que o estudante domina, tanto na dimensão teórica e prática, dos saberes enunciados, de como se dão as relações entre os sujeitos do processo de ensino-aprendizagem e, envolve também a necessidade de sua materialização.

Desse modo, o que se apresenta nas narrativas é uma preocupação de que para avaliar é preciso diversificar as atividades avaliativas, mesmo sabendo que isso não seja garantia para obter total informação em relação a todas as aprendizagens dos alunos. Esses pontos foram levantados nas narrativas de quatro estudantes de duas universidades (UFAL, UFPI).

De certa forma a gente vê muito a prova prática. Eu acho que seria tão importante a parte prática como a teórica, assim como a questão de participação dos alunos nas aulas, o interesse que o aluno tem pela nossa disciplina. Podemos avaliar também a vontade que eles têm de estar aprendendo, eles podem não ser o melhor na prática, mas na teoria, na participação, socialização e discussão sobre aquele conteúdo, tem como a gente avaliar o aluno (CAIO, entrevista de grupo, UFPI).

E também tem que ter a noção que nada daquilo vai se reproduzir exatamente, então a gente chega numa turma e vê uma facilidade maior deles se expressarem, de falarem, em outra turma eles são melhores escrevendo, então eu acho que o professor tem que ter a sensibilidade para saber qual o tipo de avaliação se encaixa e qual não (CAROLINA, entrevista de grupo, UFAL).

A preocupação dos estudantes de diferentes universidades, em diversificar as atividades avaliativas, demonstra a necessidade de se compreender a prática pedagógica na Educação Física para formação integral do sujeito da aprendizagem. Nesse caso, ela é reveladora de uma preocupação nos cursos de licenciatura em discutir sobre a necessidade de se assumir nas práticas avaliativas as denominadas dimensões conceitos, procedimentos e atitudes. Essas dimensões são enunciadas nos PCNs de Educação Física, nas obras de Soares *et al.* (1992) e de Darido e Rangel (2005).

Por fim na quarta subcategoria na qual os estudantes sinalizam a materialização dos processos avaliativos por meio da *produção de objetos saberes*, que são aquelas atividades produzidas pelo aluno de acordo com as aprendizagens que lhe foram significativas. Foram incluídas nesse aspecto as narrativas de oito estudantes de cinco universidades (UFAL, UFMS, UFSCAR, UFOP, UFRPE) conforme pode ser observado na sequência.

Eu acredito que todos os instrumentos avaliativos podem ser usados. A questão mesmo é o professor ter criatividade de ter portfólios, usar a observação. [...] no ensino médio acho que se têm mais discussões e parte teórica (CAROLINA, entrevista de grupo, UFAL).

Talvez eu ofereça uma prova prática e teórica com relação às modalidades a serem trabalhadas. Eu gostaria de introduzir os PCNs, dá respaldo para os temas transversais, trabalhar alguma coisa da visão dos alunos com relação à atualidade, com os problemas que apresentam (ÚRSULA, entrevista de grupo, UFMS).

Minha avaliação vai ser montada em cima de cada sala de aula e dos alunos. Pretendo utilizar várias formas de avaliar, não só participação, nem só prova teórica. [...] no avaliar eu faria uso de relatórios. Colocaria como o aluno chegou, e com o passar do trimestre mostraria o desenvolvimento dele, mostrando o seminário e a prova que ele fez. [...] acho que falta o professor produzir mais documentos, como o aluno está. A escola precisa

de respaldo para provar para o pai, para fora da escola o que o aluno fez (VIVIANE, entrevista de grupo, UFMS).

A gente é orientado a utilizar mais de três métodos de avaliação. [...] é uma forma também de você dar uma equilibrada, esse aluno é bom na prática mas na teórica não é. [...] Tem aluno que não é bom fazendo atividade, mas é bom explicando no papel ou desenhando (ISABELA, entrevista de grupo, UFSCAR).

Primeiramente, na Educação Física o como avaliar seria como você consegue observar a criança, a expressão corporal, não a partir só desse registro daquilo que você conseguiu captar. [...] então com a criança, acho que deveríamos usar o desenho, aquilo que aprendeu, ela fala para mim (OLAVO, entrevista de grupo, UFOP).

Já que a gente tá falando sobre os tipos de avaliação, algumas que eu acredito, a gente poderia ver de uma forma formativa, dar valor ao que é feito na escola e ao conhecimento que o aluno tem, a partir do processo, seja ele através de trabalhos dividindo em filmagens, fotografias, é mostrar as potencialidades do aluno a partir das possibilidades da escola, então não tem uma maneira fechada de fazer desse jeito ou de outro. E discussão também é uma forma de avaliação, porque o aluno além de poder escrever ele pode se expressar falando (HUGO, entrevista de grupo, UFRPE).

É possível interpretar esse modo de compreender e conceber as práticas avaliativas como um *consumo produtivo* (CERTEAU, 1994) feito a partir das bibliografias que discutem o tema avaliação, com ênfase na necessidade de trazer mais a questão teórica para as aulas de Educação Física. Nessa direção, identificamos a obra de Gariglio (2001), indicada na bibliografia da UFRPE. O autor destaca a importância de valorizar a dialética na avaliação, com o intuito de proporcionar, tensão e o encontro entre a racionalidade sensível e racionalidade cognitiva, como forma de ampliar a ação humana no mundo. Para tanto, cabe ao professor construir alternativas avaliativas que deem conta dos processos educativos voltados para a corporeidade, a sensibilidade, a sociabilidade, a linguagem e a capacidade comunicativa.

Além disso, é preciso considerar que não é o tipo de registro avaliativo que lhe confere a perspectiva epistemológica que o fundamenta, mas sim a intencionalidade de quem o utiliza. Portanto, os estudantes ao proporem a produção e diversificação das atividades avaliativas em *objetos saberes* demonstram a necessidade de mobilizar diferentes estratégias que sejam capazes de captar as aprendizagens dos alunos na sua individualidade, mesmo diante de um contexto no qual a Educação Física se apresenta com uma multiplicidade de conhecimentos que a constituem como componente curricular da educação básica. As projeções das práticas

avaliativas são também reveladoras, da própria perspectiva de Educação Física escolar como foi possível visualizar nos tópicos anteriores.

É interessante ainda pontuar que as práticas avaliativas não tem a pretensão de classificação e do uso da medida, mas privilegiam a diversificação de registros que permitam ao professor interpretar os *indícios* e *sinais* contidos nos registros produzidos pelos alunos, e que por sua vez fornecem elementos ao juízo de valor e as tomadas de decisões para os próximos passos do processo ensino-aprendizagem (SANTOS, 2008).

As narrativas anunciam ainda a possibilidade de interpretação das produções de sentidos realizadas pelos alunos no processo avaliativo, colocando o aprendiz no centro do processo educativo. Retomando o diálogo com as *figuras do aprender na relação com o saber*, entendemos que as aprendizagens ganham sentido quando passam pela história do sujeito, por suas expectativas, suas referências, sua concepção de vida, nas relações que estabelecem com outras pessoas, na imagem que tem de si e à que quer dar de si aos outros.

Compreendemos que, a *relação com o saber* envolve também, temporalidade em dimensões que se interpenetram: passado, presente, futuro. Nesse caso, a formação inicial em Educação Física, constitui-se como um dos momentos que contribui para a *profissionalidade docente*, na qual há uma *apropriação* de saberes que passam pelos objetos, pelo domínio de uma atividade e nas relações que o sujeito estabelece consigo e com os outros, resultando assim em aprendizagens via experiências de vida.

Também foi possível identificar nas narrativas de quatro estudantes de três universidades (UFAL, UFPI, UFMS) a contestação das práticas avaliativas experienciadas na formação inicial. Além disso, destacam a falta de experiências práticas que os permitam projetarem o uso de novos e qualitativos procedimentos avaliativos para o cotidiano escolar.

Até comento algumas vezes, a gente escuta os professores falarem em inovação e a gente tem que chegar nas escolas e inovação, inovação... Temos que ser transformadores, só que a gente vê, pessoas que terminaram há oito anos, os mesmos professores que a gente está tendo agora, que é o mesmo tipo de aula, de avaliação, a mesma coisa regrada (CAROLINA, entrevista de grupo, UFAL).



Mas a gente vê muita gente do curso que faz a mesma coisa dos professores que a gente teve na escola, não muda muito a avaliação que tivemos na escola para agora, e parece que há uma reprodução dos alunos que passam pelo curso de iniciação em EF, principalmente nas disciplinas ofertada pelos professores mais velhos. A gente vê na graduação e de certa forma critica a avaliação dos professores, mas quando essa pessoa vai para a prática ela acaba fazendo a mesma coisa. Se ela está criticando na graduação, por que ela vai utilizar somente uma forma prática de avaliar depois como professor? (BRENO, entrevista de grupo, UFPI).

[...] eu creio que embasamento teórico da gente está ok, mas a parte prática é falha, porque na teoria nós sabemos tudo, mas na prática, será que estamos levando da forma correta? Então, sinto falta da prática. [...] as metodologias passadas para nós, de como fazer avaliação foi de interação aluno-professor. Então, fica um pouco contraditório eles quererem que nós apliquemos nos deixando em ambiente escolar em um tempo curto (VIVIANE, entrevista de grupo, UFMS).

Analizadas pelo viés da *profissionalidade docente* é compreensível que os estudantes reivindiquem por experiências práticas, não as entendendo como algo desvinculado da teoria, mas como instancias que se articulam em torno de um mesmo objetivo. De acordo com Hoffmann (1998), é preciso que os cursos de licenciatura tenham a preocupação em estabelecer um debate sobre avaliação, para que os futuros professores possam pensar o como fazer com as práticas avaliativas na futura atuação profissional no cotidiano escolar. Para tanto, é necessário que sejam disponibilizados materiais e debates sobre o tema nos cursos de formação, pois,

[...] se os estudantes dos cursos de licenciatura não tiverem a oportunidade de refletir sobre os pressupostos teóricos que embasam tais procedimentos, não desenvolverão uma consciência crítica para entender o que lhes acontece enquanto alunos e contribuir para reverter esse quadro na universidade e, posteriormente, nas escolas (HOFFMANN, 1998, p.66).

Enfatizamos ainda que a dificuldade que os estudantes apresentam ao projetarem práticas avaliativas no contexto da futura atuação profissional se dá pelo fato de eles almejarem outras possibilidades do que aquelas experienciadas no contexto da educação básica. Na ausência de vivências práticas na formação inicial que ajudem a pensar o como fazer a avaliação de forma inovadora no cotidiano escolar, conforme destacado pelos estudantes Carolina e Breno, a tendência é de haver uma reprodução das experiências vivenciadas durante sua trajetória escolar. Muito embora, como afirma Rojas (2007, p. 37),

[...] não se trata de uma cópia pura e simples de um modelo, uma vez que cada professor lembra, ao menos, a forma de trabalho de seus professores da faculdade e do ensino médio, podendo, assim, fazer uma mescla de

vários estilos, ou seguir, pelo menos, o modo de trabalhar dos professores da disciplina que leciona (ROJAS, 2007, p. 37).

Para a estudante Viviane, a formação inicial contemplou a questão teórica de modo satisfatório, no entanto, a parte prática na sua interpretação não a faz sentir preparada para o exercício da docência. Novamente a relação entre teoria e prática é colocada como uma fragilidade dos cursos de licenciatura, sobretudo, quando analisada na formação do professor no contexto da atuação profissional. A prática está relacionada às ações que constituem a atuação docente, em específico, aquelas referentes à avaliação.

Tomando os estudos de Gatti (2009, 2014), percebemos que essa é uma questão que tem se apresentado em diferentes cursos de licenciatura em território brasileiro. Para a autora, os cursos de formação pedagógica, têm apresentado fragilidades em seus currículos, oferecendo aos profissionais da educação, fundamentos insuficientes para que os mesmos possam intervir nas escolas da atualidade. A grande questão, que Gatti (2013, p. 40) levanta é, até que ponto,

[...] a formação panorâmica e fragmentada, reduzida, encontrada nos currículos dessas licenciaturas é suficiente para o futuro professor vir a planejar, ministrar, avaliar ou orientar atividades de ensino na educação básica, lidando adequadamente com os aspectos de desenvolvimento humano de crianças, adolescentes e jovens, oriundos de contextos diferenciados, com interesses e motivações heterogêneos, comportamentos e hábitos diversos [?].

Diante desse panorama sobre a realidade brasileira de diferentes cursos de formação de professores, que também vai de encontro com à insatisfação dos estudantes Carolina, Breno e Viviane, por reivindicarem uma reformulação do currículo de formação para que a relação entre teoria e prática se torne dinâmica e coerente, de acordo com as funções e situações que o futuro professor encontrará no contexto da educação básica.

Com base nesses fatores que contribuem para a trajetória de formação pelo viés da *profissionalidade docente*, destacamos que, o modo como os estudantes dão sentido e projetam as atividades avaliativas, demonstram que, cada indivíduo opera com as *práticas de leitura* de maneira subjetiva. Além disso, ao narrarem sobre o sentido da avaliação para o contexto da futura atuação profissional em Educação Física, indiciam as perspectivas de formação assumidas pelos cursos, ora com

destaque para uma vertente da matriz crítica, especificamente da histórico-crítica e, outra mais pelo viés das teorias comportamentalistas.

Pela vertente crítica destacam-se as narrativas que em alguns momentos valorizam mais o domínio conceitual e pensam sua materialização em saberes objetos na dimensão do *falar de*. Por outro lado, temos as narrativas que privilegiam o saber domínio, das práticas que passam e estão encarnadas no corpo, na dimensão do *fazer com*, mais influenciadas pela vertente comportamentalista.

De modo geral, há nas narrativas dos estudantes de todas as universidades, uma preocupação em levar em consideração os saberes que fundamentam a especificidade da Educação Física escolar, e, portanto, é perceptível e compreensível que elas apresentem essas duas vertentes de forma convergente. No que pesem as questões históricas e culturais, destacaram-se as narrativas dos estudantes da UFAL, UFRPE, UFF, UFOP, já os aspectos comportamentais foram enfatizadas nas narrativas dos estudantes da UFSCAR, UFPI, e UFMS.

### 3.4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados, dessa pesquisa nos possibilitou identificar um movimento de *práticas de leituras* produzidas por 35 estudantes de sete universidades federais brasileiras, sinalizando o modo como compreendem e perspectivam a avaliação para intervenção na Educação Física escolar. Ou seja, os estudantes têm revelado um *consumo produtivo* do debate da avaliação ofertado nas disciplinas (re)significando suas experiências tendo como referência o ensino, a aprendizagem, o processo ensino-aprendizagem e/ou a projeção da materialização dos processos avaliativos.

Outrossim, observamos também que, por meio das *práticas de leituras* resultantes da disciplina de avaliação, permitiram que os estudantes por estarem em um processo de formação, (re)significassem as intencionalidades contidas nos textos de acordo com sua visão de mundo, história de vida e associado esses elementos aos saberes das experiências.

Os dados revelaram que essas práticas estão ancoradas nas perspectivas de Educação Física, dentre elas, aquelas assumidas pelos projetos de formação dos

cursos. Nesse caso, assim como as bibliografias utilizadas nas disciplinas para discutir o tema avaliação estão em sua maioria, fundamentadas nas matrizes teóricas crítica e construtivista, elas também se apresentaram nas narrativas dos estudantes ao revelarem o modo como compreendem e projetam práticas avaliativas na futura atuação profissional. Ao mesmo tempo, elas oferecem *pistas* sobre as perspectivas de Educação Física e as teorias pedagógicas que lhe oferecem fundamento.

Identificamos também que, as matrizes teóricas que dão fundamentação a perspectiva de formação do curso são permeadas pelas discussões que se estabelecem dentro das disciplinas curriculares e conseqüentemente, perpassam toda a trajetória de formação dos estudantes nas universidades. Desse modo, os sujeitos foram revelando suas *apropriações* em relação ao tema avaliação, atribuindo-lhe novos sentidos ao projetarem suas futuras práticas avaliativas. Ou seja, eles compreendem que a avaliar corresponde a uma importante ação pedagógica e, portanto, deve ser planejada e direcionada para os processos de ensino-aprendizagem.

Destacamos que as *práticas de leituras* revelam também o como fazer com avaliação na relação com a *profissionalidade docente*. As narrativas têm evidenciado que as discussões levantadas nas disciplinas específicas ao tema, por estarem fundamentadas em bibliografias de diferentes matrizes teóricas, permitiram aos discentes fazerem um *consumo produtivo* dessas matrizes, e em alguns casos chegando a produzir novos ecletismos.

Por fim, ao projetarem a materialização dos processos avaliativos na futura atuação profissional, foi possível analisar as narrativas tendo como base conceitual as *figuras do aprender*.

Nesse caso, os estudantes consideram importante avaliar: o *saber domínio* o que envolve as atividades encarnadas no corpo; o *saber relacional* que tem suas implicações no modo como o aluno se relaciona consigo mesmo e com os outros e; a necessidade de *produzir objetos-saberes*, que são aquelas atividades elaboradas pelos próprios alunos capazes de captar as aprendizagens que lhes foram mais significativas.

Certos de que o tema avaliação na formação inicial e as *práticas de leituras* discentes não se esgotaram nesse trabalho, ressaltamos a necessidade de estudos futuros que retornem aos professores das disciplinas específicas das sete universidades, a fim de, analisar o modo como eles propõem o ensino da avaliação na articulação com a perspectiva de formação do curso.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse estudo objetivou discutir o modo como o debate da avaliação se apresenta nas disciplinas de avaliação nos cursos de licenciatura em oito universidades federais brasileiras analisando e compreendendo as bibliografias do campo da Educação e da Educação Física, indicadas como leitura básica e complementar em disciplinas específicas sobre o tema, bem como as *práticas de leituras* (CHARTIER, 2002) produzidas pelos alunos da formação inicial.

De maneira particular nosso interesse nessa dissertação foi debater a avaliação da aprendizagem na Formação Inicial dando visibilidade as teorias da avaliação produzidas no campo da Educação bem como, evidenciar o modo como essas teorias têm influenciado a produção acadêmica no campo da Educação Física sobre avaliação do processo ensino-aprendizagem. Ambas assumidas nas disciplinas específicas sobre o tema ofertadas nos cursos de licenciatura em Educação Física.

Apresentamos também a relação de proximidade e distanciamento existente entre a textualidade dessas bibliografias com os objetivos anunciados nas ementas das disciplinas, assim como a perspectiva de formação e avaliação assumidas nesses cursos.

Para tanto, no primeiro capítulo, analisando a textualidade de 24 bibliografias do campo da Educação, identificamos a preocupação dessas disciplinas em discutir a avaliação educacional pelo viés da aprendizagem, de ensino, de sistemas, institucional além de proporem possibilidades de materialização das atividades avaliativas pensando a realidade das escolas brasileiras. Nesse caso, percebemos que os professores das disciplinas específicas ofertadas por oito universidades, têm privilegiado bibliografias, em sua maioria (21), de autores brasileiros para discutir o tema.

O processo de análise indicou que, as bibliografias estão fundamentadas em cinco matrizes teóricas (Behaviorista, Crítica, Construtivista, Estruturalista, Estudos culturais) com destaque para a matriz crítica. Além disso, revelaram dez concepções de avaliação com ênfase na concepção formativa e suas derivações fundamentadas em matrizes teóricas distintas.

Ressaltamos que, nem todas as bibliografias apresentam como centralidade a discussão do tema avaliação, mas estão voltadas para questões como: currículo, didática e planejamento, tidos como foco de algumas disciplinas (UFAL, UFC, UFSCAR).

Em relação à materialização dos processos avaliativos, foram identificadas em 20 bibliografias à proposição de 15 possibilidades, e que foram agrupadas em três categorias: *trabalhos* pensados para as intervenções em grupos; *provas* indicadas para as diferentes disciplinas curriculares; e *registros avaliativos do professor e do aluno* apontados como uma estratégia que possibilita ambos acompanharem seus progressos dentro do processo ensino-aprendizagem.

Assumimos também nesse primeiro capítulo, os conceitos de *figuras do aprender* de Charlot (2000), o que nos permitiu identificar que as bibliografias da Educação privilegiam registros voltados para a produção do *saber-objeto*, aquele em que há a valorização do domínio conceitual do aluno em relação aos conhecimentos que ele adquiriu dos conteúdos ensinados nas aulas durante em um determinado período letivo e que podem ser materializados na forma de registro documental para análise do professor.

Nesse aspecto, compreendemos que uma prática avaliativa voltada para as aprendizagens no contexto da Educação Física, bem como de outros componentes curriculares, deve incorporar também os *saberes relacionais* e *de domínio*. Além disso, consideramos importante que a formação de professores contextualize a avaliação para as aprendizagens, (re)significando a lógica de padrões de aprendizagens a serem alcançados; operando com a perspectiva da produção de sentidos sobre elas.

Há, nesse caso, uma ampliação da prática avaliativa que tem como centralidade o sujeito do processo de aprendizagem. Portanto, diferente de pensar a avaliação como um mecanismo que investiga o que se aprende com o que se ensina, é ampliar esse olhar para perceber o que se faz com o que se aprende (SANTOS *et al.*, 2014).

No segundo capítulo dedicamos nossa análise às 17 bibliografias da Educação Física indicadas nos planos de disciplina de seis universidades. Por meio delas

verificamos que a produção teórica sobre avaliação acumulada no campo da Educação, tem se constituído como referência para as produções na Educação Física, no sentido de pensar práticas avaliativas destinadas a esse componente curricular. Ou seja, por meio de um movimento de *apropriação*, das teorias da avaliação produzidas no campo da Educação, os autores de 15 bibliografias têm apresentado releituras de determinadas perspectivas avaliativas para projetar uma concepção de avaliação que leva em consideração a especificidade da Educação Física como componente curricular.

No entanto, é preciso destacar que a centralidade dessas obras está na discussão e apresentação de determinada abordagem pedagógica da Educação Física, propondo o como fazer para proporcionar aprendizagens de modo mais amplo, deixando a discussão de avaliação em segundo plano. A análise indicou que essas bibliografias estão fundamentadas em sete matrizes teóricas (Behaviorista, Construtivista, Crítica, Pós-Crítica, Humanista, Sociologia Sistemica e, Ecletismo teórico) resultando assim em dez concepções de avaliação.

Nesse caso, algumas obras (TANI, 1988, TRITSCLER, 2003) se apresentaram mais direcionadas para uma vertente comportamentalista de Educação Física, utilizando a avaliação como mecanismo de *feedback* das aprendizagens motoras. As demais bibliografias (14) destacaram a questão da avaliação voltada para as aprendizagens no âmbito cultural e ou envolvendo as dimensões cognitivas, afetivas e motoras. Compõe esse grupo as obras relacionadas a matriz Construtivista (PCN, 1997; RCNEI, 1998; FREIRE, 2003; FREIRE; SCAGLIA, 2004; BRANDL, *et al.*, 2010; PALMA *et al.*, 2010), Crítica (SOARES, *et al.*, 1992; GARIGLIO, 2001; CARVALHO *et al.*, 2000), Pós-crítica (PALAFOX; TERRA, 1998), Humanista (BENTO, 2003), Sociologia sistêmica (BETTI; ZULIANI, 2002) e Ecletismo teórico (PCN, 1998; DARIDO; RANGEL, 2005).

Destacamos, ainda, que apenas duas obras fazem uma apropriação tanto da matriz teórica, como das concepções de avaliação dos autores do campo da Educação. Sendo assim, Brandl *et al.* (2010) em diálogo com Hoffmann (1996), compartilha da matriz teórica Construtivista e a concepção de avaliação mediadora e Carvalho *et al.* (2000) que discutindo o tema avaliação com diferentes autores da matriz Crítica, se apropria da concepção emancipatória de Saul (1988).



Outro ponto discutido nesse capítulo foi que, as bibliografias como um todo, propõem uma variedade de possibilidades de materialização das atividades avaliativas em maior quantidade (23) quando comparado as obras do campo da Educação (15). Algumas (apresentação de coreografias de dança e produção de jogos) pensadas como próprias para a Educação Física e a maioria delas (21) sendo registros comuns de serem utilizadas por diferentes componentes curriculares, incluindo trabalhos diversos, registros do professor e provas.

Foi possível perceber também o deslocamento de uma avaliação do *saber domínio* nos seus aspectos práticos, para uma perspectiva que privilegia a sua correlação com os *saberes enunciados*. Além disso, as obras evidenciaram a necessidade de diversificar os registros avaliativos que possam ser materializados em *saberes objetos*, como forma de contemplar as aprendizagens das diferentes dimensões do conhecimento.

Retomando as *figuras do aprender*, observamos que, as bibliografias ao proporem possibilidades de materialização dos processos avaliativos, indicam: 11 atividades que valorizam o *saber objeto*; 7 que privilegiam o *saber domínio*; 2 o *saber relacional*, e 3 que permitem a *produção de saberes objetos*.

No terceiro capítulo abordamos as *práticas de leituras* de 35 estudantes dos cursos de licenciatura em Educação Física de sete universidades federais brasileiras, produzidas por meio de entrevistas em grupos. As narrativas evidenciaram as *apropriações* desses sujeitos a partir disciplina de avaliação e outros momentos formativos, o que nos possibilitou identificar as perspectivas avaliativas que eles assumem na projeção da *profissionalidade docente* (NOVOA, 1992).

Desse modo, os estudantes têm revelado um *consumo produtivo* (CERTEAU, 1994) do debate da avaliação ofertado nas disciplinas (re)significando suas experiências e pensando as práticas avaliativas focado no viés do ensino, da aprendizagem, do processo ensino-aprendizagem e/ou na projeção da materialização dos processos avaliativos.

Os estudantes têm expressado diferentes maneiras de avaliar na sua futura atuação docente, tendo relação com a própria perspectiva de formação do curso de Educação Física, que tem como um dos seus estatutos o saber fazer, o que

demanda para alguns a necessidade de centralizar suas práticas avaliativas nas questões motoras. Além disso, é possível observar nas *práticas de leitura* resultantes da disciplina de avaliação, que os estudantes, (re)significam as intencionalidades contidas nas bibliografias de acordo com sua visão de mundo, história de vida e/ou os saberes das experiências.

Ressaltamos que, do mesmo modo como nas bibliografias utilizadas nas disciplinas para discutir o tema avaliação, estão em sua maioria, fundamentadas na teoria das aprendizagens que privilegiam a avaliação pelo viés teórico nos seus aspectos históricos e culturais e, em menor quantidade na teoria das aprendizagens motoras na qual as práticas avaliativas têm como referência o desenvolvimento das habilidades motoras. Assim também foram manifestadas nas falas dos estudantes essas mesmas perspectivas, porém, com ênfase em uma Educação Física preocupada com as aprendizagens no âmbito do domínio conceitual.

Identificamos também que, as matrizes teóricas que dão fundamentação a perspectiva de formação do curso são permeadas pelas discussões que se estabelecem dentro das disciplinas curriculares e conseqüentemente, atravessam toda a trajetória de formação do estudante nas universidades. Desse modo, os sujeitos das diferentes universidades, vão dando visibilidade ao modo como eles têm se apropriado do debate da avaliação, atribuindo-lhe novos sentidos ao projetarem suas futuras práticas avaliativas.

Em relação ao modo como projetam a materialização dos processos avaliativos ao cotidiano escolar na futura atuação profissional, os estudantes destacaram a importância de avaliar o *saber domínio*, o *saber relacional* e, a necessidade de produzir *objetos-saberes*, nos quais os próprios alunos expressam as suas aprendizagens de acordo com aquilo que lhe foi mais significativo nas aulas desse componente curricular.

Diante da complexidade apresentada no campo da Educação Física, que na sua especificidade opera com diferentes saberes, entendemos que a formação inicial nessas universidades, em específico nas disciplinas de avaliação, tem buscado estabelecer um diálogo entre as bibliografias do campo da Educação e as pesquisas produzidas na área da Educação Física escolar, para fortalecer o debate do tema

em destaque, para pensar a intervenção com práticas avaliativas na futura atuação profissional, revelados nas *práticas de leituras* dos estudantes.

Certos de que o tema avaliação na formação inicial e as *práticas de leituras* discentes em relação ao tema, não se esgotaram nesse trabalho, encaminho aqui a necessidade de aprofundamento nas seguintes questões: no campo do dialogo com as universidades; no campo do currículo a nível nacional e internacional; no campo teórico da avaliação.

No campo do dialogo com as universidades compreendemos a necessidade de estudos futuros que retornem aos professores das disciplinas específicas dessas universidades, a fim de, investigar o modo como eles propõem o ensino da avaliação na articulação com a perspectiva de formação do curso.

Ainda em relação aos sujeitos dessa pesquisa, e tomando como referencia o estudo realizado por Santos *et al.* (2016), consideramos importante retornar e acompanhar esses estudantes das sete universidades federais brasileiras em outros momentos nos contextos de atuação profissional, para ver como esses sujeitos operam com os conhecimentos mobilizados nas disciplinas de avaliação na formação inicial. Já que compreendemos assim como Martins (2003, p. 154) que “a prática já não é guiada pela teoria, mas a teoria é que vai expressar as ações práticas dos sujeitos, ou seja, são as formas de agir, que vão determinar as formas de pensar dos homens, as teorias”.

Portanto, consideramos pertinente pesquisar o modo como os estudantes materializam as discussões levantadas na formação inicial. Para tanto, consideremos necessário que se investigue sobre as (re)leituras que esses sujeitos produzem na condição de professores de Educação Física no contexto da educação básica?

No campo do currículo indicamos, como estudos futuros, a necessidade de analisar como que a discussão de avaliação está presente no currículo (PPP do curso), no sentido de perceber como as demais disciplinas avaliam. Desse modo, se faz necessário investigar também quais propostas avaliativas estão presentes em cada curso e de maneira mais ampla em todas as disciplinas que compõe o currículo, e em que medida há uma ligação/intencionalidade do uso dessas estratégias

avaliativas com a concepção de currículo e formação das licenciatura em Educação Física dessas universidades.

Encaminho aqui a necessidade de aprofundamento na questão de pensar isso não só como uma possibilidade local, mas de dar visibilidade ao modo como esse cenário se apresenta nos demais países da América latina? Ou seja, se faz necessário também investir como o ensino da avaliação para o futuro exercício da docência se apresenta no âmbito do currículo dos cursos de Educação Física em Instituições de Ensino Superior da América Latina. Porém, é preciso ainda analisar, como os cursos de Educação Física de outros países têm tematizado essa questão? Será que a literatura internacional tem dado evidências sobre o tema?

No campo teórico da avaliação, diante do que foi evidenciado pelas bibliografias da Educação e da Educação Física, destacamos a necessidade de desenvolver estudos futuros que visem ampliar a leitura da literatura sobre avaliação, levando em consideração quais teorias da aprendizagem tem influenciado os autores do campo da avaliação e como elas se fazem presentes também nas universidades que ofertam disciplinas específicas sobre o tema também em caráter optativo.

Partindo do princípio de que nas bibliografias das disciplinas de avaliação, conforme sinalizado nos capítulos I e II, a materialização dos processos avaliativos estão mais centradas na questão do *saber objeto*, *saber enunciado*, compreendemos a importância de ampliar o debate para os *saberes relacionais*, *saberes de domínio* e a partir disso a necessidade de inventariar outras possibilidades de práticas avaliativas (SANTOS *et al.*, 2014).

Para isso é preciso haver no campo das pesquisas iniciativas que apresentem possibilidades avaliativas, que deem visibilidade a produção de sentidos dos sujeitos. Ou seja, registros que expressem as aprendizagens dos alunos que possam ser inventariados de diferentes formas, registros imagéticos, desenhos, fotografias, filmes, elaboração de diários, produções de textos, nos quais os sujeitos vão narrando suas experiências com os saberes revelando assim o sentido que eles atribuem ao que lhes foi ensinado.

Ressaltamos ainda a importância de novos estudos que visem compreender a maneira como historicamente tanto a nível nacional e internacional as teorias de

avaliação vem sendo produzidas e, sobretudo, como elas vem influenciando ou não na produção de uma teoria da avaliação na Educação Física, destinada aos diferentes níveis de ensino no Brasil.

Identificado que a questão da avaliação na Educação Infantil se fez presente de maneira tímida nas discussões das ementas e nas bibliografias, compreendemos a necessidade de estudos na área sobre o tema. Nesse caso, especial atenção deve ser dada as práticas avaliativas produzidas no componente curricular Educação Física, na Educação infantil, levando em consideração um universo mais amplo de instituições a nível municipal, estadual e até mesmo nacional, e que ajudem a projetar novas e qualitativas possibilidades de atividades avaliativas para essa etapa de ensino.

## REFERÊNCIAS

- AFONSO, A. J. **Avaliação educacional**: regulação e emancipação. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- ALLAL, L.; CARDINET, J; PERRENOUD, P. L'évaluation formative dans un enseignement différencié. **Peter Lang**, Berne, 1979.
- ANASTASIOU, L. G. C.; ALVES, L. P. **Processos de ensinagem na universidade**: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. Joinville/SC: UNIVILLE, 2005.
- ARNOLD, P. J. **Educación Física, movimiento y curriculum**. Ediciones Morata-MEC, Madrid, 1991.
- ATIENZA, R. *et al.* La percepción del alumnado universitario de educación física sobre la evaluación formativa: ventajas, dificultades y satisfacción. **Movimento**, Porto Alegre, v. 22, n. 4, 1033-1048, out./dez. 2016.
- BARRETO, E. S. S.; PINTO, R. P. **Avaliação na educação básica (1990-1998)**. Brasília: MEC: Inep: Comped, 2001.
- BARRETO. E. S. de S. Avaliação na educação básica entre dois modelos. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 22, n. 75, p. 48-66, ago. 2001.
- BATISTA, M. A. M. Avaliação: um intervir sobre a população do conhecimento. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 3, p. 65-71, jul./jun. 2000.
- BAUER, M. W; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto**: imagem e som: um manual prático. 10. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.
- BENTO, J. O. **Planejamento e avaliação em educação física**. Lisboa/Portugal: Livros Horizonte, 2003.
- BETTI, M.; ZULIANI, L. R. Educação Física escolar: uma proposta de diretrizes curriculares. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 73-81, 2002.
- BLACK, P.; WILIAM, D. Assessment and classroom learning. **Assessment in Education: principles, policy & practice**, Princeton, v. 5, n. 1, p. 7-74, 1998.
- BLOCH, M. L. B. **Apologia da história ou o ofício do historiador**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- BLOOM, B. S. **Taxonomy of educational objectives**: Handbook I: Cognitive domain. Nova York, David Mckay, 1956.
- BOLDARINE, R. de F. BARBOSA, R. L. L. Formação docente e práticas de leitura: experiências iniciais e na atuação profissional. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v.20, n1, p.125-143, jan./jun. 2012.

BONDÍA, J. L. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, s/v, n. 19, 20-28, jan./fev./mar./abr. 2002.

BRANDL, C. E. H. **Educação Física Escolar**: questões do cotidiano. Curitiba, PR: CRV, 2010.

BRASIL, MEC/Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Educação Física - primeiro e segundo ciclos, Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL, MEC/Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Educação Física – terceiro e quarto ciclos, Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL, MEC/Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**, Volume 3, Brasília: MEC/SEF, 2002.

CALDEIRA, A. M. S. Ressignificando a avaliação escolar. In: \_\_\_\_\_. **Comissão Permanente de Avaliação Institucional**: UFMG-PAIUB. Belo Horizonte: PROGRAD/UFMG, 2000. p. 122-129 (Cadernos de Avaliação, 3).

CANDAU, V. M.; OSWALD, M. L. M. B. Avaliação no Brasil: uma revisão bibliográfica. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 95, p. 25-36, 1995.

CARVALHO, M. H. C. *et al.* **Avaliar com os pés no chão**: reconstruindo a prática pedagógica no ensino fundamental. Pernambuco: UFPE, 2000.

CARROLL, B. Assessment in physical education. **A teacher's guide to the Issues**. London: Falmer Press, 1994.

CERTEAU, M. de. **A invenção do cotidiano**: artes de fazer. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

CERVI, R. de M. **Planejamento e avaliação educacional**. 2. ed. Curitiba: Ibpex, 2008.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

\_\_\_\_\_. Ensinar a educação física ou ajudar o aluno a aprender o seu corpo-sujeito? In: DANTAS JÚNIOR, H. S.; KUHN, R.; RIBEIRO, S. D. D. **Educação física, esporte e sociedade**: temas emergentes. São Cristóvão: Editora da UFS, 2009. v. 3, p. 231-246.

CHARTIER, A-M. **Práticas de leitura e escrita** – história e atualidade / Anne-Marie Chartier. – Belo Horizonte: Ceale/Autêntica, 2007.

CHARTIER, R. **A aventura do livro**: do leitor ao navegador/Roger Chartier; tradução Reginaldo de Moraes. - São Paulo: Editora UNESP/Imprensa Oficial do Estado, 1999. – (Prismas).

\_\_\_\_\_. **A história cultural**: entre práticas e representações. 2. ed. Rio de Janeiro: Difel, 2002.

CHARTIER, R. **Práticas de Leitura**. 5. ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2011.

CHUEIRI, M. S. F. Concepções sobre a avaliação escolar. **Estudos em avaliação educacional**, São Paulo, v. 19, n. 39, jan./abr. 2008.

CONNOLY, K. **Mechanisms of motor skill development**. Londres, Academic Press. 1970

CORDEIRO, J. **Didática**. São Paulo: Contexto, 2009.

COSTA, S. F. P. Avaliação da aprendizagem no ensino superior: produção, tendências e concepções na formação de professores. In: CONGRESSO INTERNACIONAL EM AVALIAÇÃO EDUCACIONAL, 6., 2015, Fortaleza. **Anais...** Fortaleza, 2015.

DALBEN, Ângela I. M. L. F. **Avaliação escolar**: um processo de reflexão da prática docente e da formação do professor no trabalho. 1998. 267 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, Belo Horizonte, 1998.

DARIDO, S.; RANGEL, I. C. A. **Educação Física Escolar**: implicações para a prática pedagógica. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.

\_\_\_\_\_. **Educação física na escola**: implicações para a prática pedagógica. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2008.

ESTEBAN, M. T. **O que sabe quem erra?** Reflexões sobre a avaliação e o fracasso escolar. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

ESTEBAN, M. T.; FETZNER, A. R. A redução da escola: a avaliação externa e o aprisionamento curricular. **Educar em Revista**, n. 1, p. 75-92, 2015. Edição especial.

FERNANDES, D. Para uma teoria da avaliação no domínio das aprendizagens. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 19, n. 41, set./dez. 2008.

\_\_\_\_\_. A avaliação das aprendizagens no sistema educativo português. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 33, n. 3, p. 581-600, set./dez. 2007.

\_\_\_\_\_. Vinte e cinco anos de avaliação das aprendizagens: uma síntese interpretativa de livros publicados em Portugal. In: ESTRELA, A. (Org.). **Investigação em educação**: teorias e práticas (1960-2005). Lisboa: Educa, 2007b. p. 261-306.

FERNANDES, D.; FIALHO, N. **Dez anos de práticas de avaliação das aprendizagens no ensino superior**: Lisboa: Instituto da Educação da Universidade de Lisboa. 2012.

FERNANDES, D.; RODRIGUES, P.; NUNES C. **Uma investigação em ensino, avaliação e aprendizagens no ensino superior**. Lisboa: Instituto da Educação da Universidade de Lisboa, 2012.



FRAGA, A. S. de. **Imprensa estudantil e práticas de escrita e de leitura**: a revista O Estudo (Porto Alegre/RS, 1922 a 1931). 2012, f 173. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2012.

FREITAS, L. C. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. Campinas: Papirus, 1995.

\_\_\_\_\_. A progressão continuada e a democratização do ensino. In: VILLAS BOAS, B. M. F. (org). **Avaliação**: políticas e práticas. Campinas, SP: Papirus. 2002.

\_\_\_\_\_. **Avaliação educacional**: caminhando pela contramão. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

FROSSARD, M. L. **Avaliação educacional em educação física**: um mapa da produção acadêmica de 1930-2014. 2015. 122 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2015.

FUZII, F. T. **Formação de professores de educação física e avaliação**: investigando a reestruturação curricular dos cursos de licenciatura. 2010. 197 f. Dissertação (Mestrado em Pedagogia da Motricidade Humana) – Programa de Pós-Graduação em Ciências da Motricidade, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2010.

GALLAHUE, A. M. **Understanding motor development in children**. Nova York: John Willey e Sons. 1972.

GARIGLIO, J. A. Proposta de ensino de educação física para uma escola profissionalizante: uma experiência no CEFET-MG. In: CAPARROZ, F. E. **Educação Física Escolar**: política, investigação e Intervenção. Vitória: Proteoria. 2001.

GATTI, B. A. *et al.* Formação de professores para o ensino fundamental. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 20, n. 43, maio/ago. 2009.

GATTI, B. A. A formação inicial de professores para a educação básica: as licenciaturas. **Revista USP**, São Paulo, n. 100, p. 33-46, dez./jan./fev. 2013-2014.

GINZBURG. C. **Mitos, emblemas, sinais**: morfologia e história. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

HARLEN, W.; JAMES, M. Assessment and learning: differences and relationships between formative and summative assessment. **Assessment in Education: Principles, Policy & Practice**, Princeton, v. 4, n. 3, p. 365-379, 1997.

HARLEN, W. On the relationship between assessment for formative and summative purposes.: Gardner, J. (Ed.). **Assessment and learning**. London: p. 103-118, 2006.

HAYDT, R. C. **Avaliação do processo ensino-aprendizagem**. São Paulo: Editora Ática, 2008.

HAY, P.; PENNEY, D. Proposing conditions for assessment efficacy in physical education. **European Physical Education Review**, London, v.15, n. 3, p. 389–405, 2009.

HOFFMANN, J. **Pontos e contrapontos**: do pensar ao agir em avaliação. 7. ed. Porto Alegre: Mediadora, 2002.

\_\_\_\_\_. **Avaliação mediadora**: uma prática em construção da pré-escola à universidade. Porto Alegre: Educação e Realidade, 1993.

\_\_\_\_\_. **Avaliação mito e desafio**: uma perspectiva construtivista. Porto Alegre: Mediação, 1995.

\_\_\_\_\_. **Avaliação na pré-escola**: um olhar sensível e reflexivo sobre a criança. Porto alegre: Mediação, 2000.

\_\_\_\_\_. **Avaliar para promover**: as setas do caminho. Porto Alegre: Mediação, 2001.

KLEPPA, L. O que a escrita de universitários pode dizer sobre suas práticas de leitura. **Signo**, Santa Cruz do Sul, v. 37, n. 62, p. 93-110, jan./jun., 2012.

KIRK, D. **Educación Física y Currículum**. Valencia: Universidad de Valencia, 1990.

\_\_\_\_\_. **Physical Education Futures**. London: Routledge, 2010.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Campinas: Editora da Unicamp, 1990.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F. **Educação escolar**: políticas, estrutura e organização. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

LIMA, A. O. **Avaliação escolar**: julgamento ou construção? Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

LÓPEZ-PASTOR, V. M. **Prácticas de Evaluación en Educación Física**: estudio de casos en primaria, secundaria y formación del profesorado. Universidad de Valladolid Secretariado de Publicaciones e Intercambio Editorial. Valladolid, Espanha, 1999.

LÓPEZ-PASTOR, V. M.; KIRK, D. LORENTE-CATALÁN, E. Alternative assessment in physical education: a review of international literature. **Sport, Education and Society**, London, v. 18, n. 1, p. 57-76, 2013.

LORDÊLO, J. A. C.; DAZZANI, M. V. (Org.). **Avaliação educacional**: desatando e reatando os nós. Salvador: EDUFBA, 2009.

LORENTE-CATALÁN, E.; KIRK, D. Student teachers' understanding and application of assessment for learning during a physical education teacher education course. **European Physical Education Review**, London, v. 22, n. 1, p. 1-17, 2015.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições. São Paulo: Cortez, 1995.

LUIS, S. M. B. De que avaliação precisamos em arte e educação física? In: SILVA, J. F.; HOFFMANN, J.; ESTEBAN, M. T. (Org.). **Práticas avaliativas e aprendizagens significativas**: em diferentes áreas do currículo. Porto Alegre: Mediação, 2010. p. 35-46.

MACEDO, L. R.; MAXIMIANO, F. L.; SANTOS, W. Avaliação na educação física escolar: uma análise da produção acadêmica. In: **I Seminário Currículos, cotidianos, culturas e formação de educadores**, 2011, Vitória: NUPEC3, 2011.

MAXIMIANO, F. L. **Avaliação dos processos de ensino e aprendizagem na formação inicial em educação física**: implicações para a docência. 2015, 86 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória, 2015.

MELO, L. F. *et al.* Produção de conhecimento em prática avaliativa do professor de educação física escolar: análise das escolhas metodológicas. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 17, n. 1, p. 01-294, jan./mar. 2014.

MENDES, E. H.; NASCIMENTO, J. V. do; MENDES, J. C. Metamorfoses na avaliação em educação física: da formação inicial à prática pedagógica escolar. **Movimento**, Porto Alegre, v. 13, n. 1, p.13-37, jan./abr. 2007.

MORETTO, V. P. **Prova**: um momento privilegiado de estudo, não um acerto de contas. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, Antônio (Coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

\_\_\_\_\_. (org.) **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1993.

\_\_\_\_\_. Para una formación de profesores construída dentro de la profesión. **Revista de Educación**, Madri, v. 350, p. 203-218, 2. sem. 2009.

PALAFIX, G. H. M.; TERRA, D. V. Introdução à avaliação na Educação Física Escolar. **Pensar a Prática**. Goiânia, v. 1, n. 1, p. 23-37, jan./jun. 1998.

PALMA, Angela P.; BASSOLI, Amauri A.; PALMA, José A. V. **Educação Física e a organização curricular**: educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. Londrina: Eduel, 2010.

PENNEY, D. *et al.* Curriculum, pedagogy and assessment: three message systems of schooling and dimensions of quality physical education, **Sport, Education and Society**, Philadelphia, v. 14, n. 4, p. 421-442, 2009.

PERRENOUD, P. **Avaliação**: da excelência à regulação das aprendizagens: entre duas lógicas. Tradução de Patrícia C. Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

POLTRONIERI, H., CALDERÓN, A. I. Avaliação da aprendizagem na educação superior: a produção científica da revista estudos em avaliação educacional em

questão. **Avaliação**, Campinas, Sorocaba, São Paulo, v. 20, n. 2, p. 467-487, jul. 2015.

ROJAS, H. D. L. S. Formação do professor do ensino básico e a avaliação educacional. *Revista, Estudos em Avaliação Educacional*, Fundação Carlos Chagas, 2007.

ROUXEL, A. Práticas de leitura: quais rumos para favorecer a expressão do sujeito leitor? **Cadernos de Pesquisa**, v. 42, n.145, p.272-283, 2012.

ROSEMBERG, F. Políticas de educação infantil e avaliação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 43, n. 148, p. 44-75, jan./abr. 2013. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/cp/v43n148/04.pdf>>. Acesso em: 17 fev. 2016.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SAYÃO, D. T. **Educação física na pré-escola**: da especialização disciplinar à possibilidade de trabalho pedagógico integrado. 1996. 169 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação do Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1996.

SANT'ANNA, I. M. **Por que avaliar? Como avaliar?** Critérios e instrumentos. Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

SANTOS, W. **Avaliação na educação física escolar**: análise de periódicos do século XX. 2002. 138 f. Monografia (Licenciatura em Educação Física) – Centro de Educação Física e Desportos, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2002.

\_\_\_\_\_. Currículo e avaliação na educação física: práticas e saberes. In: SCHNEIDER, O.; GRUNENVALDT, J. T.; KUHN, R.; Sérgio Dorenski Dantas RIBEIRO, S. D. D. (Org.). **Educação física, esporte e sociedade**: temas emergentes. 1. ed. Aracaju: Editora da UFS, 2008, v. 2, p. 87-106.

SANTOS, W.; MAXIMIANO, F. Memórias discentes em educação física na educação básica: práticas avaliativas. **Movimento**, Porto Alegre, v. 19, n. 2, p. 79-101, abr./jun. 2013.

\_\_\_\_\_. Avaliação na educação física escolar: singularidades e diferenciações de um componente curricular. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Florianópolis, v. 35, n. 4, p. 883-896, out./dez. 2013.

SANTOS, W. *et al.* Avaliação na educação física escolar: construindo possibilidades para atuação profissional. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.30, n. 4, p. 153-179, out./dez. 2014.

\_\_\_\_\_. Avaliação na educação física escolar: reconhecendo a especificidade de um componente curricular. **Movimento**, Porto Alegre, v. 21, n. 1, p. 205-218, jan./mar. 2015.

SANTOS, W. *et al.* Inserção dos professores de educação física na educação infantil do Espírito Santo. In: PROGRAMA DE EDUCAÇÃO TUTORIAL EDUCAÇÃO FÍSICA DA UFES (Org.). **Educação Física e seus caminhos**. Vitória, 2016. (impresso).

SANTOS, W. *et al.* Significance of assessment experiences during initial teacher training in physical education. **Motriz**, Rio Claro, v. 22, n. 1, p. 62-71, jan./mar. 2016.

SANTOS, W. *et al.* Narrativas docentes sobre avaliação do ensino-aprendizagem: da formação inicial ao contexto de atuação profissional. **Movimento**, Porto Alegre, v. 22, n. 3, p. 739-752, jul./set. 2016.

SAUL, A. M. **Avaliação emancipatória**: desafios à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

SCHNEIDER, O.; BUENO, J. G. A relação dos alunos com o saber compartilhado nas aulas de educação física. **Movimento**, Porto Alegre, v. 11, n. 1, p. 23-46, jan./abr. 2005.

SILVEIRA, R. da S. **A cultura do polígrafo**: práticas de leitura no ensino superior privado. 2003, 168 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social e Institucional, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2003.

SOARES, Carmen L. *et. al.* **Metodologia do ensino de educação física**. São Paulo: Cortez, 1992.

\_\_\_\_\_. **Metodologia do ensino de Educação Física**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

SOUSA, C. P. de. *et al.* (Org.) **Avaliação do rendimento escolar**. São Paulo: Papirus, 1993.

SOUSA, S. Z.; LOPEZ, V. V. Avaliação nas políticas atuais reitera desigualdades. **Revista Edusp**, São Paulo, p. 53-59, jan. 2010.

SOUZA, E. C. de. **O conhecimento de si**: Estágio e narrativas de formação de professores. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

SOUZA, N. P. Avaliação na Educação Física. In: Votre, Sebastião (org). **Ensino e avaliação em Educação Física**. São Paulo: Ibrasa, 1993.

SUANNO, M. V. R. Auto-avaliação institucional: princípios e metodologia do grupo focal. In: BELLO, J. L. de P. **Pedagogia em foco**. Rio de Janeiro, 2002.

TANI, G. **Educação física escolar**: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista. São Paulo: EDUSP, 1988.

TANZAWA, E. C. L.; PULLIN, E. M. M. P. Leituras prescritas e práticas de leitura de estudo no ensino superior. **Revista psicologia escolar e educacional**, Uberlândia, Minas Gerais, v.16, n. 2, p. 265-274, jul. 2012.

TINNING, R. Discursos que orientan el campo del movimiento humano y el problema de La formación del profesorado, **Revista de Educación**. Deakin, n. 311, p. 123-134, 1996.

TRITSCHLER, K. **Medida e Avaliação em Educação Física e Esportes** de Barrow e McGee. Manole, 2003.

VASCONCELLOS, C. dos. S. **Avaliação**: concepção dialética-libertadora do processo de avaliação escolar. São Paulo: Libertad, 1994.

VEAL, M. L. Pupil assessment issues: A teacher educator's perspective. **Quest**, Houston, v. 40, n. 2, p. 151–161, 1988.

VILLAS BOAS, B. M. F. **Portfólio, avaliação e trabalho pedagógico**. Campinas: Papirus, 2004.

ZABALA, A. **A prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.